

D/44

Bölcészszakdoktori értekezés.

Szerbhorvát nemzetiségi iskoláink pedagógiai problémái.

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM  
Pedagógiai-Pszichológiai  
Szakcsoport Könyvtára

1968.

Készítette:

Fekete Bertalan

## B e v e z e t é s

A kulturális élet különböző területei között méltán érdemelt ki különös érdeklődést és figyelmet iskolareformunk megvalósulása. Tízezrek és tízezrek kísérik figyelemmel közoktatásunk eredményeit és (az itt-ott) mutatkozó fogyatékoságait is. Cikkek, tanulmányok jelennek meg (ugy) a pedagógiai <sup>és</sup> mint egyéb folyóiratokban, ezek számukkal jelzik a kérdések sokaságát, és ugyanakkor az irántuk való széleskörű érdeklődést.

Közoktatásunk, iskolarendszerünk valamennyi intézményével és iskola típusával - beleértve nemzetiségi tanítási nyelvű iskoláinkat is - egységes egészet alkot. Ebből az következik, hogy nemzetiségi iskoláinkban az iskolareform megvalósításával egyidejűleg jelentkező részben szervezési, részben pedagógiai problémák azonosak a hasonló iskolatípusok általános problémáival. Ez nyilvánvaló és magától érthető (dolog). Hiszen nincs kétféle általános iskolánk, nevezetesen nemzetiségi és nem nemzetiségi. Ebből talán az következne, hogy nem is beszélhetünk nemzetiségi iskoláink pedagógiai problémáiról? Ha a kérdést így fognánk fel, a dolgokat tulajdon-<sup>ra</sup> túl leegyszerűsítetnénk/ahogy egyes esetekben tettük is/, és nemzetiségi tanítási nyelvű iskoláinkat esetleg megfosztanánk éppen attól a különös jellegtől, amely nemzetiségüvé, azaz különössé teszi az általánoson belül. Nemzetiségi tanítási nyelvű iskoláink viszonya a nem nemzetiségi tanítási nyelvű iskolához olyan, mint a különös és az általános dialektikájának viszonya. A különösre vonatkozik mind az, ami az általánosra érvényes, ugyanakkor vannak specifikus vonásai, jegyei, és éppen ezek teszik különössé. Ezen a különösön belül jelentkeznek azok a pedagógiai problémák, amelyek az általános kérdés komplexumban bizonyos objektív okok következtében nem jutnak érvényre és kifejezésre.

A felszabadulás óta eltelt 22 év alatt (megjelent) nemzetiségi vonatkozású pedagógiai szakirodalommal ugyyszólván egyáltalán nem találkozunk.



Nem célokom ennek ok okozati összefüggéseit vizsgálni, csupán csak arra szeretnék rámutatni, hogy a nemzetiségi vonatkozású pedagógiai szakirodalom hiánya nem jelenti egyben a speciális nemzetiségi pedagógiai problémák nem létezését, inkább az azokhoz való indokolatlan tartozkodást. A problémák objektíve fennállnak és hatnak, napjainkban pedig mind erőteljesebben követelik megoldásukat. Egyes nemzetiségi iskoláinkban jelentkező pedagógiai problémák éppen az iskolareform megvalósítása során ért eredmények, mint összehasonlítási alap mellett már szinte <sup>Korrozum</sup> korroziumként hatnak, hogy "ilyen is van." Megoldásuk mégis még napjainkban is várat magára.

Miben jelentkezik nemzetiségi iskoláinkban az általános? Tekintve, hogy nemzetiségi iskoláink részét képezik egységes iskola rendszerünknek, céljukat tekintve az megegyezik a tanterv és utasításban megjelölt célkitűzéssel: "Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását." /x.1. Ez a cél mint központi gondolat megvalósítása érdekében szükséges feladatokat az alapidokumentumok jelölik meg. Tanterv és <sup>a</sup>utasítás alapján a feladatok a következők:

- nyújtson minden tanulónak egységes, korszerű alapkultúrát;
- egész oktató-nevelő munkájában céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat;
- neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat, és más országok népeit, becsüljék a munkát és a dolgozó embert, vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában;
- tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak." /x.2.

A cél azonossága nem szorul bizonyításra. A célból adódó feladatok nemzetiségi iskolákra, mint az általános részére, teljes egészében vonatkoznak azzal, hogy mint az általános részére, mint különösre, az általános feladatok mellett speciális feladatok hárulnak egyrészt, másrészt



pedig, hogy az általános feladatok végrehajtása során azok differenciált módszert igényelnek. Nem lesz érdektelen, ha a feladatokat ebből az aspektusból vizsgáljuk meg.

"Nyújtson minden tanulónak eységes, korszerű alapműveltséget"- szól az első feladat. Ez a korszerű és egységes alapműveltség nemzeti-ségi iskoláink vonatkozásában tartalmát illetően nem tér el a nem nemzetiségi iskolák által tanított és nyújtott ismeretektől. Formáját tekintve azonban eltérést mutat. Eltérést mutat abból a szempontból, hogy a tanterv által körül-határolt művelődési anyagot, illetve annak egy részét saját nemzetiségi anyanyelvükön sajátíttatják el tanulóikkal. Ez a látszólag igen egyszerű tény azonban máris egy egész sor szervezési, pedagógiai problémát vet fel, kezdve a megfelelő anyanyelvi tankönyvektől a jó szakmai és nyelvi felkészültségű nevelőkön keresztül, a kétnyelvű tanítás módszertani kérdéseinek kidolgozásáig. Nem kívánok a dolgok elébe vágni, de meg kell jegyezni, hogy ezideig sem a tankönyvek, sem a nevelőképzés, de különösképpen a kétnyelvű tanítás módszertani kérdései sincsenek megnyugtató módon rendezve. Tankönyveink jó, vagy kevésbé jó fordításban a legjobb esetben is két-három éves késéssel jelennek meg. Nemzetiségi nevelőképzésünk egyoldalú. Pedagógiai főiskoláink képezik nemzetiségi nevelőképzésünk gerincét. A jelöltek jólehet képesítést szereznek szerbhorvát nyelv és irodalomból, de ez korántsem jelenti azt, hogy a földrajzot vagy a történelmet is képesek szerbhorvát nyelven tanítani. A kétnyelvű tanítás módszertani kérdései pedig (egy) önálló problémakört jelentenek, amelyek részletes kifejtése jelen értekezés gerincét fogja képezni.

"Egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat"- olvashatjuk a Tanterv<sup>ben</sup> és Utasításban rögzített feladatok között.

A kommunista ember általános erkölcsi tulajdonságai mellett nemzeti-ségi vonatkozásban ismét egy specifikummal találjuk magunkat szembe.



Ez konkrétan a hazafias és <sup>az</sup> erkölcsi neveléskérdése. A kommunista ember erkölcsi tulajdonságai közé tartozik többek között anyanyelvének, nemzetiségi kultúrájának szeretete, hagyományok ápolása. Nemzetiségi tanulók nevelésének folyamatában ez a feladat igen összetett és bonyolult módon jelentkezik. Vitathatalan, hogy saját nemzetiségi nyelvük, kultúrájuk megszerettetése jelentős helyet foglal el. Egyenakkor ez részét kell hogy képezze a hazafias és internacionalista nevelésnek. A hazafias nevelés két oldala, a patriotizmus és internacionalizmus helyes aránya között és csak azon belül biztosítható a nemzetiségi nyelv, kultúra szeretetére való nevelés. Nem képzelhető el a hazafias nevelés nemzetiségi tanulóink körében a nemzetiségi nyelv és kultúra egyoldalú ápolásának, mert ez nacionalizmushoz és sovinizmushoz vezet. Ugyanakkor a nemzetiségi sajátosságok mellett és azokkal párhuzamban kell biztosítani a haza, a magyar nyelv és kultúra, a történelmi múlt és jelen megismerését és megszerettetését. Gondoljuk csak el, milyen bonyolult és összetett feladat vár itt az erkölcsi érzelmek nevelésére. Az erkölcsi érzelmek elhanyagolása képmutatáshoz, cinizmushoz és végső soron több áttételen keresztül kozmopolitizmushoz vezethet. Még távol állunk attól, hogy ezeket <sup>az</sup> kérdéseket rendezettnek tudjuk. A szakirodalom ugyyszólván semmit sem nyújt ebben a vonatkozásban a gyakorló pedagógusok számára. Nem sokkal többet a nevelés alapidokumentuma a Nevelési Terv. Vegyünk egy példát: Nevelési Terv 37. oldal 4. bekezdés "Tudja, hogy vannak olyan osztálytársai, akiknek nem magyar az anyanyelvük, hogy vannak hazánkban olyan gyermekek, akik más nemzetiségűek. Legyen tudomása arról, hogy lakóhelyén élnek más nemzetiségű emberek is, akik velünk egyetértésben dolgoznak. Becsülje meg nemzetiségi osztálytársait és azok szüleit." Vagy 150. oldal 25. "Segítsen a környezetében lakó nemzetiségi gyermekeknek a helyes magyar beszéd elsajátítására. Ne nevesse ki őket a magyar nyelv helytelen használata miatt!" U.o. 26. "Ismerkedjék meg környezetében élő nemzetiségek szép hagyományaival, népszokásaival, dalaival és népitáncjaival."



Kétségtelen, hogy ezek a célkitűzések és megvalósításuk nagymértékben hozzájárul a magyar anyanyelvű tanulók hazafias és internacionalista nevelésének eredményességéhez. Ezek a célkitűzések a nem nemzetiségi tanulókra vonatkoznak, arról viszont nem szól nevelési tervünk, <sup>hogy</sup> milyen célokat tűzzünk ki ebben a vonatkozásban nemzetiségi tanulóink elé, az ajánlott tevékenységi formákról nem is beszélve. A kérdést hivatalos szerveink felé felvetve az esetek többségében a válasz az volt, hogy a Nevelési Tervet alkotó módon a speciális helyzetre kell alkalmazni. Nem állítom, hogy ilyen válasz mögött a tanácstalanság rejtőzik, csupán azt tartom szükségesnek megjegyezni, hogy nem minden gyakorló pedagógusnak adatott meg az a képesség, hogy alkotó legyen. És ha még az lenne. A nevelési célt és az abból adódó feladatokat nem egyes jól vagy kevésbé jól felkészült pedagógusok határozzák meg, hanem a társadalom, annak szükségletéből és igényéből.

A felvetett problémákat sem a teljesség, sem pedig az azonnali megoldás igényével vetettem fel, csupán csak nemzetiségi iskoláinkban fennálló speciális nemzetiségi nevelési problémák igazolására. Hasonló céllal vetek fel néhány oktatással kapcsolatos kérdést is. Nemzetiségi iskoláink végső soron két típusban sorolhatók. Az első típus - habár ezek számszerűleg kisebb részüket alkotják, - az un. tananyelvű iskolák, a másik típus a nemzetiségi nyelvet és anyanyelvet oktató un. nyelvoktató iskolák. Az előbbiekben a tanítás nyelve 1960-ig minden tárgy vonatkozásában egyértelműen a nemzetiségi anyanyelv volt. 1960-tól pedig ezek lettek a kétnyelvű tanítás bevezetésével az un. kétnyelvű iskolák. Számuk, mint említettem nem számottevő, szervezeti keretüket tekintve pedig részben osztott iskolák. Tekintve, hogy valamennyi részben osztott, ebből adódik az első probléma, nevezetesen a tantervi anyag elrendezése. A tanterv <sup>hez</sup> kapcsolódik és azzal szoros összefüggésben van a tankönyvek kérdése. Annak el-  
lenére, hogy a felszabadulás óta hazánkban <sup>több</sup> ~~széles~~ szerbhorvát nyelvű tankönyv jelent meg, a tankönyv kérdést mégsem tekinthetjük megoldottnak és főleg megnyugtatótnak.



A nemzetiségi nyelven megjelent tankönyvek a normál magyar nyelvű tankönyvek fordításai, így érthető, hogy csak azok megjelenését követően, némi késéssel juthatnak el nemzetiségi tanulóink kezeihez. De az már nem fogadható el, hogy egyes esetekben 4 évet is váratnak magukra. /Történelem az ált. iskolák 5, 6, 7, 8 oszt. számára/ Nem rendkívülis ezeknek a tankönyveknek a megjelentetése, mert az egész ország területén pl. nincs több mint 60-70 azonos osztályu szerbhorvát nemzetiségű tanuló. A magas tankönyv költségek enyhítése céljából /részben/ született meg a megoldásnak az a módja, hogy a Jugoszláv Szövetségi Köztársaságtól veszünk át kész tankönyveket. A külföldi tankönyvek behozatalával /eddig mintegy 20 féle tankönyvvel/ 1,7 millió Ft. megtakarítást értünk el. 1967. évben újabb 11-féle tankönyv érkezik a megtakarítás 673.000 Ft. lesz. Hogy a tankönyvek behozatalával forintban mennyit nyertünk, ezt az előbbi számok igazolják. Azonban figyelembe kellene venni azt is, hogy a behozott tankönyvek más tantervi koncepcióra építve nem illeszkednek be tantervünk tárgyi és ismeretanyag rendszerében. Didaktikai felépítésük nevelőinktől idegen módszertani elveket kívánnak meg. Szerb és horvát tankönyvek vonatkozásában nyelvezetük sem fogadható el, mert más-más nyelvjárásban íródnak.

Az említett kérdések rendezetlenségük miatt igen nagymértékben hátráltatják az eredményes oktató munkát. Nemzetiségi iskoláinkban <sup>new</sup> éppen ezek jelentik a legfőbb problémát, hanem az ugynevezett kétnyelvű tanítás. A kétnyelvű tanítást, mint említettem 1960-ban vezettük be nemzetiségi iskoláinkban. A bevezetés évében még gondolni sem mertünk volna arra, hogy ezzel a lépéssel lényegében egy didaktikailag, pszichológiaiailag, sőt ismeretelméletileg teljesen kidolgozatlan területre léptünk. A szükség által szült igénytlátszólag igen egyszerű megoldással tudtuk volna kielégíteni /az igény az volt és ma is az, hogy nemzetiségi tanulóink anyanyelvük mellett a lehető legjobban sajátítsák el a magyar nyelvet is/. És csak menetközben eszméltünk arra, hogy az egyszerűnek látszó kérdés megoldása pillanatnyilag meghaladja erőinket.



Szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban a szakvezetésben ez időben egyetlen pedagógia szakos szakemberünk sem volt. A nemzetiségi iskolák pedagógiai problémái volumenüknél fogva a pedagógiai érdeklődés perifériájára szorult. Így érthető, hogy a kérdések rendezése és megoldása még a mai napon is várat magára. Nemzetiségi iskoláink pedagógiai problémáival és ezen belül legfőképpen a kétnyelvű tanítás kérdéseivel 1960-ban, a kétnyelvű tanítás bevezetésének évében kezdtem el behatódobban foglalkozni. Az azóta eltelt 7 év alatt több kérdés megoldását sikerült ha nem is megoldani, de megközelíteni, de még sokkal többre kellett ugyanakkor rádöbbedni.

Nemzetiségi iskoláinkban az utóbbi években mind erőteljesebben követeli jogait a kétnyelvű tanítás új formája, amely éppen újszerűsége miatt számos pedagógiai, pszichológiai problémát vet fel a hétköznapi gyakorlatában. Az új forma mibenlétének teljes megértéséhez feltétlenül szükség lenne annak a történeti fejlődésnek az elemzése a felszabadulás pillanatától napjainkig, amelyek nagyon logikus következményeként jelentkezett az új forma igénye. Jelen értekezés keretei között azonban a történeti fejlődés nagyon vázlatos áttekintésére vállalkozhatom csupán. Részben az értekezés célja és jellege, részben pedig szubjektív tényezők vonják meg a történeti kontúrozás kereteit.

Az értekezés elsősorban szerbhorvát nemzetiségi iskoláink problémáival foglalkozik, s ha ennek ellenére a szerbhorvát iskolák megjelölése helyett nemzetiségi iskolák megjelölés szerepel, nem tévedésből adódik, hanem abból, hogy szerbhorvát nemzetiségi iskoláink<sup>nak</sup> részben fejlődése, részben pedig problémái, nem választhatók el a többi nemzetiségi iskola/német, román, szlovák/fejlődésétől és problémáitól.

a Szerbhorvát tannyelvű iskolák problémáiból levont következtetéseket azonban nem általánosítom egyértelműen valamennyi nemzetiségi iskolára./német, román, szlovák/



## I. Fejezet.

### Szerbhorvát nemzetiségi iskoláink fejlődésének vázlatos történelmi áttekintése 1945-től napjainkig.

Nemzetiségi iskoláink szervezésének politikai, társadalmi feltételei  
Az M.K.P. harca a helyes nemzetiségi politikáért. Fontosabb határozatok, majd rendeletek a nemzetiségi iskolahálózat kiépítése érdekében.

A II. világháború mint ismeretes a német fasizmus felett aratott teljes győzelemmel fejeződött be. Ez egyben azt is jelentette, hogy a német fasizmus által elnyomott népek, kezükbe vehették sorsuk irányítását, megindulhattak a szocialista fejlődés útján.

Hazánk felszabadulásával nemcsak a magyar dolgozó nép szabadult fel évszázados elnyomatása alól, hanem felszabadultak nemzetiségei is, amelyek az ellenforradalmi rendszer nemzetiséggyalázó politikájának terheit is lerázták. Nemzetiségeink nagyobb része visszatért nemzeti állama keretében, kisebb része - az összlakosság 4,7 %-a - az 1937-es határokon belül maradványpunkkal együttindult el a népidemokratikus fejlődés útján.

Ismeretes, hogy Magyarország a Trianoni békekötéssel megszűnt soknemzetiségű állammá lenni. Ezt követően az összlakosságnak mintegy 10-12 %-át tették ki nemzetiségeink. A felszabadulás után, annak ellenére, hogy a határok megegyeztek, az 1937-es határokkal, a nemzetiségek arányszáma csökkent. Ennek több oka van. Az okok között kell megemlítenem a természetes asszimilálódást, az erőszakos magyarosítást, az áttelepítéseket stb. Így a nem-magyar lakosság arányszáma 4,7 %-ra, a Központi Statisztikai Hivatal 1955-ben végzett felmérése és becslése alapján 420.000-re csökkent.

Lényeges a nemzetiségi oktatás szempontjából, az a körülmény, hogy a kislétszámú nemzetiségek sem alkotnak összefüggő, zárt települést. A 420.000-re becsült össznemzetiségi lakosságból mindössze 60.000



a szerbhorvát anyanyelvű. Szerbhorvát anyanyelvűeket találunk pl. Szeged környékén/Ujszentiván, Deszk/Békés megyében/Battonya,/ Bács-Kiskun megye déli részén/Kelebia, Csikéria, különösképpen a bajai járás területén; Bácsalmás, Bácsbokod, Csávoly, Felső-szentiván, Mátételke, Katymár, Gara, Herégszántó/majd Dunántulon Baranya, Somogy, Zala megye, Sopron környékén és Pest megyében is, közvetlenül a Főváros szomszédságában is/délen Tököl, Lőrév, Szigetcsép, Százhalombata, Ercsi/északon; Budakalász, Pomáz, Szentendre, Csobánka/Tisza szerbhorvát település ma már nincs.

Az ellenforradalmi rendszer nemzetiség-üldöző, és megalázó politikájának következményeként állott elő az a furcsa helyzet, hogy a felszabadulás után egyes szerbhorvátok által lakott községekben, de különösen a bajai járás említett déli részén, sorra alakultak az úgynevezett partizán egységek. A régi rendszer bukásával, a nemzetiségi elnyomás megszűnésével ezekből az eberekből <sup>szinte</sup> mintegy kibuggyant az évtizedeken keresztül elnyomott, és az elnyomás következtében visszafojtott nemzetiségi érzés, amely mint ilyen, sok esetben torz formát öltött és nem egyszer a nacionalizmusban torkolt. Ezeknek a helyileg megalakult, magukat szerb partizánoknak nevezett egységeknek azonban kétségtelenül voltak pozitívumai. Pusztá létük megakadályozta a helyi reakció ténykedését például. A negatív kihatások között emlitem meg, hogy akadályozták a népi egység kibontakozását. Jellemző, hogy amíg a felszabadulás előtt igen ritka volt a szerbhorvát-magyar ellentét, ebben az időszakban szinte napirenden voltak az összetűzések, verekedések. Ezek a nemzetiségi érzések mesterséges szításából, de nem utolsósorban politikai tájékoztatásból is adódtak. Ennek az időszaknak negatív utóhatásait nevelés vonatkozásában sajnos még ma is érezzük. Megfigyeléseim szerint az akkori 20-30 évesek/ma 40-50 évesek/ gyermekeikben találkozunk bizonyosfoku nemzetiségi érzékenységgel. Ez abban nyilvánul meg, hogy hajlamosak a nemzetiségi kérdések túlkomplikálására, félremagyarázására, ami mögött bizonyosfoku bizalmatlanság is rejlik.



Ezeket a jelenségeket megelőzően 1944. szeptember 30-án a felszabadult Szegeden a Magyar Kommunista Párt a nyilvánosság elé tárta program-nyilatkozatát. A program-javaslat a demokratikus átalakulástól elválaszthatatlan követelményként jelölte meg a nemzetiségek feletti magyar "szupremácia" illuziójával és gyakorlatával való végleges szakítást. "Szakítanunk kell a magyar imperialista rögeszmével, Nagy-Magyarország reakciós ábrándjával. Egyszer és mindenkorra szakítani kell azokkal a törekvésekkel, amelyek a magyarság vezető-szerepének ürügye alatt a Duna-medencében élő népek feletti uralomra irányulnak..." mondja a Magyar Kommunista Párt program-javaslat. /x.3.

Amíg a Magyar Kommunista Párt és a köréje tömörülő baloldali erők az 1945. január 20-i fegyverszüneti egyezményben, majd később az 1947. február 20-án aláírt béke-szerződésben a fasizmus maradványainak felszámolása mellett, az országban élő nemzetiségek egyenjogúságának biztosítására vállalt kötelezettséget, a Független Kisgazda Párt és a mögéje bujt burzsoá reakció különböző fondorlatokkal gátolni igyekezett a kérdések demokratikus és megnyugtató rendezését. A Magyar Kommunista Párt idézett program-javaslatának megfelelően 1945. tavaszán dolgozó parasztságunk nemzetiségre való tekintet nélkül a munkásosztály vezetésével és aktív közreműködésével megkapta évszázados jussát, a földet. A földreform végrehajtása során a magyar és nemzetiségi dolgozók egyaránt résztvettek a földosztó-bizottságok munkájában. A nemzetiségi földnélküliek, dolgozó, parasztok éppúgy részesültek népidemokráciánk vívmányaiból, mint magyar testvéreik. Csak példaként említem meg, hogy a Bács-Kiskun megyei Katymár községben a földreform során mintegy 5.000 Kh. föld került felosztásra. Ennek kb. 50-60 %-a került szerbhorvát nemzetiségűek művelése alá. Az elmenekült volksbundisták házait, gazdasági felszereléseit hasonlóan a földosztás alapelveinek, nemzetiségre való tekintet nélkül juttatták az arra rászorulóknak. A földreform ebben az értelemben a munkás-paraszt szövetség szilárd alapokra való helyezésén túlmenően, olyan



lépés volt fiatalnépidemokráciánk részéről, amely kézzelfogható bizonyítékát adta a hazánkban élő nemzetiségek egyenjogúságának elismerésére. Hozzájárult a magyar és nemzetiségi dolgozók testvéri együttműködéséhez, illetve annak megteremtéséhez.

A baloldali erőknek a nemzetiségek jogait következetesen védelmező politikájának köszönhető, hogy a <sup>WW</sup>Magyarországi szlovákok és délszlávok már 1945-ben szabadon élhettek, szervezkedési jogukkal és létrehozhatták a Magyarországi Szlávok Antifasiszta Frontját. Majd a szövetség szétvált, és a nemzetiségek külön-külön is létrehozhatták saját nemzetiségi szövetségüket. A szövetségeknek minden délszláv lakta községben alapszervezetük volt. Ezek 1950-ig működtek. Jelentőségük a proletárdiktatura kivívása után csökkent. E szövetségek jogutódként működnek jelenleg is a nemzetiségi szövetségek, de mint szövetségi népművelő munkát irányító hivatalok a Művelődésügyi Minisztérium közvetlen felügyelete alatt.

A proletárdiktatura kivívása előtt, értem ezalatt az azért folyó harc betetőzését jelentő két munkaspárt egyesülésének idejét, a nemzetiségi szövetségeket a burzsoá nacionalista támadásokkal szemben és nem utolsósorban a szövetségek soraiban befurakodott nacionalisták bomlasztó tevékenysége ellen és azzal szemben, a Magyar Kommunista Párt védte meg. A délszlávok szövetségébe befurakodott nemzeti nacionalisták felmérhetetlen károkat okoztak. A nemzetiségi kérdést helyezték előtérbe mindenekelőtt, háttérbe szorítva a hazát és az internacionalizmus eszméjét is.

A Magyar Kommunista Párt erősödése, a proletárdiktatura szilárdulása mindinkább megteremtette az alapokat a nemzetiségi kérdés rendezésére. Így kerülhetett sor a nemzetiségek anyanyelven való művelődésének rendeletben való biztosítására. A 330/1946. M. M. E. számú rendelet kimondja: Nemzetiségiekhez tartozó tanulókat anyanyelven folyó oktatásban kell részesíteni. Az anyanyelvi oktatást állami iskolák létesítésével és fenntartásával, illetőleg államsegély nyújtásával kell



biztosítani."/x.4. A nemzetiségi iskolahálózat szervezése és a szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása már 1945-ben az 1030/1945.M.E.sz.rendelet alapján kezdődött meg. Így az 1945-46-os tanévben már közel 100 olyan iskola működött, amelyben nemzetiségi oktatás folyt, illetve a nemzetiségi nyelv oktatása folyt.

Megemlítem, hogy a nemzetiségi tannyelvű iskolák szervezése megelőzte a nemzetiségi nyelvet oktató iskolák szervezését. A nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákban a tanítás nyelve nemzetiségi, minden tárgyat nemzetiségi nyelven tartottak, a magyar nyelv és irodalom kivételével, amely kötelező tárgyként szerepelt. Hasonló volt a helyzet a pécsi délszláv tanítási nyelvű liceum és tanítóképző intézetben is.

A tanítás nyelvét, egy a fenti liceum által kiadott elbocsájtó levél a következőképpen tükrözi. Másolat az eredeti dokumentumról:

"MAGYAR ÁLLAMI DÉLSZLÁV TANÍTÁSI NYELVŰ LICEUM ÉS TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET. MAĐARSKI DRŽOVNI LICEJ I UČITELJSKA ŠKOLA SA JUŽNOSLOVENSKIM NASTAVNIM JEZIKOM. Pécs. Vörösmarty utca 4 szám. Tárgy: X.Y.II.o. tanuló átlépése a bajai ált. liceumba. Bajai Áll. liceum és Tanítóképző Intézet Baja. X.Y. személyes kérésére értesítem, hogy az intézetnek semmi kifogása sincs az ellen, hogy nevezett I.o. végzett tanuló a bajai áll. liceum II.o.-ban folytassa tanulmányait. Intézetünk helyi óratervét a VKM. Ur. 41738/1946. III.ü.o.sz. alatt állapította meg. Ezek szerint "Az intézetben helyi óratervben megállapított óraszámok alapján, a liceum és tanítóképző intézetek számára érvényben lévő tantervi anyagot kell a szerbhorvát nyelv és irodalom anyagával bővítve tanítani." Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy ugyanazt az anyagot végeztük, mint a többi magyar állami liceumban/a tanítás nyelve azonban szerbhorvát volt, de az idegen nyelv nem német, olasz, francia, vagy angol volt, hanem helyette a szerbhorvát nyelv szerepelt azonos óraszámokban/Pécs. 1948. szept. hó 7-én. DR. Vándor Gyula mb. igazgató." P.h. Magyar Állami Délszláv tanítási nyelvű liceum és Tanítóképző Intézet Pécs. Mađarski Drž. Licej i Učiteljska Škola sa Južnoslovenskim Nastavnim Jezikom Pečuj./x.5.



Amint az idézett dokumentum is igazolja, nemzetiségi iskolák szervezésével egyidejűleg történt gondoskodás a szükséges tanerők biztosításáról is. A fenti intézet első végzett tanítói 1951-ben hagyták el az intézetet. Ezideig délszláv tanítókat nyári tanfolyamokon és levelező úton képezték. Szerbhorvát szakos tanári szükségletet volt hivatott biztosítani az 1949 őszén a Pécsi Pedagógiai Főiskolán létesített szerbhorvát irodalom és nyelv tanszéke.

Nemzetiségi iskolák tanítási nyelvét és tantervét, valamint feladatát a 156.000/1947. VKM. számú rendelet szabályozta első ízben részletesebben. A nemzetiségi tanítási nyelvű népiskola, vagy általános iskola feladatát az alábbiakban határozza meg: "A magyar tanítási nyelvű általános iskola feladata, hogy a tanulókat <sup>át</sup>egységes, alapvető, nemzetiségi műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önművelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje. A nemzetiségi tanítási nyelvű népiskola, általános iskola ezt a feladatát, a tanulók nemzetiségének állandó figyelembevételével, a tanítási anyagnak, a tanulók anyanyelvén való megtanításával és a magyar nyelvnek szóbeli és írásbeli elsajátításával végzi el./x.6.

Ugyanez a rendelet szabályozza első ízben a nemzetiségi tanítási nyelvű népiskolák, vagy általános iskolák óratervét, és közli tantervét is. /lásd: Köznevelés, A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium rendeletei és közleményei. III évf. 21. szám./ A nemzetiségi iskolahálózat viszonylag gyorsan kiépült és 1948 után újabb tannyelvű iskolák nem létesültek. A létesült iskolák többsége részben osztott, vagy osztatlan volt, 1-2 nevelővel. Tekintve, hogy ezek az iskolák éppen a részben osztott, vagy osztatlan jellegüknél fogva nem voltak versenyképesek színvonalban az oktatás-nevelés határfokában az ugyanabban a községben lévő osztott magyar tannyelvű iskolával, azok 4-5 évi működés után megszűntek. A nemzetiségi nyelv, mint anyanyelv oktatásának feladatát a magyar tanítási nyelvű iskolák vették át, fakultatív nyelvvoktatás formájában.



A baloldali erők erősödése nemcsak a nemzetiségi intézmények szervezését tette lehetővé, hanem ezzel egyidejűleg büntetőjogi védelmet is biztosított nemzetiségeinknek.

1946. őszén, mint ismeretes, a baloldali erők az ország nagy többségétől támogatva rákényszerítették a Független Kisgazda Párt jobboldali vezetőire a köztársasági államforma elfogadását. Ezzel kapcsolatban kerülhetett sor az 1946. évi VII. törvény megalkotására is. Ez a törvény kimondja: "Büntettet követ el, aki az állampolgári szabadság, vagy jogegyenlőség ellen, vagy nemzetiségi, faji, vagy felekezeti gyűlölködésre izgat, illetve annak felkeltésére alkalmas cselekményt követ el." /x.7.

Az előbbiekben vázlatosan nyomon követhettük azokat az erőfeszítéseket, amelyeket a Magyar Kommunista Párt a felszabadulás első percétől tett a nemzetiségi kérdés rendezésére. Látható, hogy a proletárdiktatura teljes kivívása előtt jöttek létre lényegében nemzetiségi iskoláink, és nemzetiségeink alapvető jogait védő és biztosító rendelkezések. Ez azt bizonyítja, hogy annak oka, hogy 1948. után az 1946-ban létrehozott tannyelvű iskolák megszűnése nem a helytelen nemzetiségi politikában rejlik, hanem más objektív tényezők játszanak, illetve játszottak abban közre. Itt helytelen a nemzetiségi oktatás megszűnéséről beszélni, inkább arról van szó, hogy nemzetiségeink körülményeinek és szükségleteinek megfelelően, más oktatási formák váltották fel, az ismertetett anyanyelvi oktatást. Ezek a jelenségek már jó előre figyelmeztetést jelentettek, hogy nemzetiségeink objektív helyzete/relative kisebbség, szétszort település, a környezet igénye, a munkába állás stb./anyanyelvét, kulturáját megőrizve más oktatási formát igényel. Ezt az oktatási formát ebben az időszakban a nyelvoktató iskolák adták meg. Ezek az iskolák tulajdonképpen magyar tannyelvű iskolák, de a helyi nemzetiségi nyelvet szükség és igény szerint heti 1-3 órában tanították.

1917. óta a Szovjetunió példája, a második világháború után pedig a népidemokráciák létrejöttétől kezdve a történelmi példák sora



bizonyítja, hogy a nemzetiségi kérdés nem oldható meg annélkül, hogy a munkásosztály ne vivná ki végérvényesen hatalmát. Annak ellenére, hogy nemzetiségi intézményeink már a fordulat-éve előtt létrejöttek, a nemzetiségi politika valójában csak a fordulat éve után bontakozhatott ki erőteljesebben. Pártunk és Kormányunk a fordulat-évét követő időszakban következetes harcot folytatott nemzetiségeink kulturális és gazdasági <sup>elmaradottságának</sup> felszámolására. A proletárdiktatura első évében a magyar állampolgárságról szóló 1948. évi LX. tc. megalkotásával kifejezésre juttatta, hogy az új Magyar Állam a proletáriátus diktatúrája védelmet és biztonságot nyújt mindenkinek, aki hiven teljesíti kötelességeit hazával szemben. Ezen túlmenően külön is védelmet biztosít az 1948. évi XLVIII. tc. amely kimondja, hogy amennyiben a cselekmény súlyosabb büntetőcselekmény alá nem esik, büntettet követ el, és 1 évig terjedhető börtönnel büntethető az, aki a magyar nemzetre, a népi demokratikus államra, vagy a népköztársaságra, az országban élő valamely nemzetiségre lealacsonyító kifejezést használ.

Az 1949-ben megalkotott Magyar Népköztársaság Alkotmánya külön paragrafusban rögzíti a munkáshatalom által kivívott és biztosított jogegyenlőséget, a hazánkban élő nemzetiségek számára:

"49. §. 1. bek. A Magyar Népköztársaság polgárai, a törvény előtt egyenlőek és egyenlő jogokat élveznek.

2. A polgárok bármilyen hátrányos megkülönböztetését nemek, felekezetek, vagy nemzetiségek szerint a törvény szigorúan bünteti.

3. A Magyar Népköztársaság területén élő minden <sup>mind</sup> nemzetiség számára biztosítja az anyanyelven való oktatásnak és nemzeti kultúrája ápolásának lehetőségét. /x. 8.

Népköztársaságunk 1950-ben a 84/1950. M. T. sz. rendelet kibocsátásával hatályon kívül helyezte a német nemzetiségű lakosság egy részére 1945-ben és a pozdami megállapodások alapján hozott



korlátozó intézkedéseket. Ezzel a német nemzetiségi kisebbség is megkülönböztetés nélkül egyenjogú polgára lett hazánknak. /lásd: Az Ideiglenes Nemzeti Kormánynak a "Nagybirtok-rendszer megszüntetéséről és a földművelő nép földhözjuttatásáról alkotott 600/1945.M.E. számú" rendeletét, valamint a Koalíciós Kormány 1945. decemberében alkotott "12.330/1945. számú rendeletét, a magyarországi német lakosság-  
nak Németországban való áttelepítéséről."/

A nyelvhasználattal kapcsolatban figyelemre méltó jelenségeknek lehetünk és lehetünk szem és fültanui. Egyrészt, egyes nemzetiségi személyek, akik úgy gondolják, hogy ismerik nemzetiségi politikát és annak lényegét, a fennálló rendelkezéseket és jogokat, lehetőségeket eltulozva, a nyelvhasználat kérdését úgy állítják be, hogy akkor és úgy használja anyanyelvét, amikor és ahogyan akarja. Akkor és olyan körülmények között is ragaszkodnak az anyanyelv használatához, amikor az nem indokolt, sőt káros. Ilyen esetek pl: a tantestületi értekezletek, jegyzőkönyvek vezetése, beadványok felterjesztése stb. Ilyen esetekben nyilvánvaló az anyanyelv használatának káros volta, mert csak munkatöbbletet, felesleges adminisztrációt és fáradtságos fordító munkát jelent. Az ilyen megnyilvánulások rendszerint nacionalizmusra, sovinizmusra, félműveltségre, vagy régebben esett, vagy vélt sérelmekre vezethetők vissza. Másrészt, a hétköznapi gyakorlatában előfordul; nemzetiségeink maguk között beszélgetnek és nem nemzetiségek rájuk szólnak: Nem lehetne magyarul? Ugy mondják, hogy mi is értsük. De még ilyen is előfordul: "Csak magyarul, ha lehet." Ez nemzetiségeinket sérti, a nagyobb baj pedig az, hogy az ilyen jelenségekből általánosítanak. Mind az első, mind a második jelenség vonatkozásában van mit tennünk. Ismeretes előttünk, hogy az ellenforradalmi rendszer több évtizedes nacionalista, sovinszta politikája és propagandája mély nyomot hagyott az emberek gondolkodásában, amit nem lehet az egyik napról a másikra adminisztratív eszközökkel megszüntetni, felszámolni. A szocialista forradalom az emberek gondolkodásában, ideológiájában, tudatában lassabban megy végbe, mjnt a politikai gazdasági



forradalom.Éppen ezért, a proletárdiktatura egyik feladata maradt és még feladatunk marad a jövőben is (egy jó ideig) a széles rétegek, beleértve a nemzetiségi<sup>ek</sup> és nem-nemzetiségi megszabadítása a nacionalista sovinszta fertőzéstől.

A Magyar Dolgozók Pártjának Központi Bizottsága 1956.májusában foglalkozott a nemzetiségi kisebbségek körében végzett politikai munkával, annak eredményeivel, fogyatékoságaival, majd megállapította: "Nemzetiségi kisebbségek körében végzett munka alapjában heyes irányban folyik, megfelel a marxizmus-leninizmus tanításának"/x.9.

Rámutat ak.B.határozata arra, hogy nemzetiségeink hangulata, politikai aktivitása sokat fejlődött az utóbbi időben. Azonban a német nemzetiségieknél és a délszlávoknál még tapasztalható némi bizalmatlanság, passzivitás. Ezek a jelenségek visszavezethetők a kitelepítésekre, vagy<sup>o</sup> elköbzsásokra és az ismeretes magyar - jugoszláv állam és pártközi kapcsolatok megromlására. Ugyanez a határozat rámutat arra, hogy a nemzetiségek által lakott területek párt és tömegszervei még nem tettek meg mindent, nem tekintik kellő hangsúllyal feladatuknak a nemzetiségekkel való fokozottabb foglalkozást.

Az 1956-os ellenforradalmi lázadás romboló hatással volt nemzeti-ségi politikánk eredményeire. A hamu alatt még izzó parázs felizott, és demoralizálólág hatott a magyar és nemzetiségi dolgozók egészségesen fejlődő kapcsolatára. Ennek ellenére a magyar dolgozók milliói válllvetve<sup>al</sup> nemzetiségekkel kitartottak a Magyar Népköztársaság mellett. Az ellenforradalom leverését követően a M.SZ.M.P. vezetése alatt megindult akonszolidáció, amelyel párhuzamosan fejlődött tovább nemzetiségi politikánk. Ebben az időszakban jelentős lépés volt, hogy a Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztálya önálló osztállyá lett átszervezve és az egyik miniszterhelyettes közvetlen felügyelete alá rendelve. Nemzetiségi szövetségek, mint társadalmi szervezetek és mint a Hazafias Népfront csatlakozó szervei nagymértékben járultak hozzá nemzetiségi dolgozóink között végzett politikai munka sajátos



formáinak kidolgozásához./nemzetiségi kulturműsorral egybekötött politikai nagygyűlések, egy-egy kiemelkedő nemzetiségi kulturcsoport vendégszerezepeltetése más megyék nemzetiségi községeibe/stb./

A Politikai Bizottság 1958. október 7-i ülésén hozott határozata kiemeli, hogy az emberek megítélése nem az<sup>er</sup> mulik, hogy azok milyen nyelven beszélnek, hanem azon, hogyan látják el feladatukat, hogyan teljesítik az ország szocialista építéséből rájuk háruló feladatokat. A továbbiakban a határozat kiemeli, hogy nemzetiségi politikánkban az osztályharcos szellem kell hogy<sup>er</sup> érvényesüljön, a szocialista építőmunka követelményeinek megfelelően.

A nemzetiségi lakosság körében végzett és folyó népművelési munka területén különösképpen az utobbi években történt jelentős előrehaladás. Nemzetiségi népművelése a magyar lakossággal közösen, olykor vegyesen, a legritkábban külön, a<sup>WW</sup> Művelődési<sup>O</sup> Otthonokban és az iskolák keretében folyik. Több nemzetiségi összetételű községben nemzetiségi pedagógus a<sup>WW</sup> Művelődési<sup>O</sup> Otthon vezetője. A nemzetiségi népművelés hatékonyabb előmozdítása érdekében községeinkben tiszteletdíjas nemzetiségi kulturfelölösök segítik elő a<sup>WW</sup> Művelődési<sup>O</sup> Otthon ilyen irányu munkáját. Nemzetiségeink körében hagyományos a folklór-jellegű tevékenység. Talán ennek tudható be, hogy a legtöbb nagyobb nemzetiségi lélekszámmal bíró községünkben ma is eredményesen működnek a nemzetiségi kulturcsoportok. Ezek között is kiemelkedő helyet foglalnak el a mohácsi, a katymári, a garai, hercegszántói, kátolyi, felsőszentmártoni csoportok. Ezek eredményes működése az iskolákban van megalapozva, ahol - jó irányítás esetén - az uttörőszervezetek kulturális programjában feltétlenül helyet kapnak a nemzetiségi hagyományok, szokások és kultúra ápolása. Az említett kulturcsoportok a kezdetben/1958-ig/ mint önálló nemzetiségi kulturcsoportok működtek. Az ilyen jellegű működésük azonban nem segítette elő a várt módon és mértékben, a különböző nemzetiségi<sup>II</sup> dolgozók testvéri kapcsolatának elmélyítését és nem utolsósorban a fiatalok internacionalista szellemű nevelését.



Nemzetiségi kultúra, hagyományok ápolása tekintetében egyes községekben működő nemzetiségi pedagógusaink igen szép eredményeket mutattak fel. Csak utalnék Rétfalvi Teofil német nemzetiségi pedagógus munkájára/"A nemzetiségi pedagógus iskolán-kivüli munkája"/x.10.

Nemzetiségeink által lakott községek könyvtáraiban ott találjuk a nemzetiségnyelvű könyveket is, igaz, a példányszám elég alacsony, tartalmukat tekintve pedig nagyrészt elavult. Szükség lenne a könyvállomány felülvizsgálatára és felfrissítésére is.

Nemzetiségi sajtó hetente egyszer jelenik meg. A lapok példányszáma nemzetiségek szerint 2.000 körül mozog, kivételt képez a német nyelvű Neute Zeitung, amely 3.200-as példányszámban jelenik meg. Nemzetiségi sajtó kiadványokhoz tartoznak az évenként megjelenő Kalendáriumok. Kétségtelen, hogy ez a leghíresebb falusi olvasókönyv és mint ilyen, a szükséges példányszámmal érzékelteti községenként is a nemzetiségi családok számát. Minden család egy kalendár, ez nagyon rövid számítás és a kapott szám nagyon figyelemre méltó nemzetiségi iskoláink benépesítésének és egyéb problémáinak vizsgálata szempontjából is. Erre a kérdésre későbbiek során még visszatérek, itt csupán azt említem meg, hogy egyes nemzetiségi községeinkben az évenként szükséges kalendárok száma mintegy ötszöröse a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákban iratkozott tanulók számának. Ez ugyanis azt jelzi, hogy jóval nagyobb nemzetiségeink száma annál, amennyien élnek alkotmányunk által biztosított lehetőséggel, az anyanyelvi oktatást, művelődést illetően.

Nemzetiségi politikánk alapján nem lesz érdektelen megvizsgálni, hogyan nemzetiségeink milyen mértékben vesznek részt az állami, társadalmi, politikai életben. Képviselőiket, kezdve az országgyűlés től a községi tanácsokig minden poszton megtaláljuk. Nem kívánom itt az országos statisztikát ismertetni, mert az országos számokban nem mondanak sokat. Meggyőzőbb, ha egy nemzetiségi járás adataiból merítünk, ezen belül pedig egy község vezetőinek összetételét veszem vizsgálat alá. A tuloldali kimutatás a bajai járás valamennyi községét



felöleli, és kimutatja, hogy valamennyi nemzetiségi községben a nemzetiségi arányszámának megfelelően a tanácstagság összetételében a nemzetiségi képviselők megfelelő számban vannak képviselve.

Község neve	Tanácsstagjainak száma	Ebből nemzetiségi
x.1. Bácsalmás	91	9
x.2. Bácsbokod	50	7
3. Bácsborsód	38	-
4. Bácsszentgyörgy	13	1
5. Bácsmonostor	40	-
x.6. Csátalja	43	7
x.7. Csávoly	45	8
8. Dávod	44	-
9. Érsekcsanád	40	-
x.10. Felsőszentiván	44	12
x.11. Gara	50	22
x.12. Hercegszántó	46	23
x.13. Katymár	49	20
14. Madaras	61	-
x.15. Mátételke	26	2
16. Nagybaracska	44	-
x.17. Nemesnádujvár	45	13
x.18. Sükösd	49	5
x.19. Szeremle	38	3
20. Tataháza	39	-
x.21. Vaskút	52	14
	947	156

Ha ebből a fenti kimutatásból kiragadjuk a három legerősebb nemzetiségi község közül az egyiket, ennek vezetői a tanácstagság összetételén túlmenően nemzetiségi származás szempontjából a következő képet adják: Katymár község 4 járási tanácstagja közül 3 nemzetiségi származású, a község területén 3 termelőszövetkezet működik, amelyekben egy



nemzetiségi származású elnökök, 6 nemzetiségi származású brigádvezető van. A helyi kisipari termelőszövetkezet elnöke nemzetiségi, az MSZMP EV. titkára és további 4 tagja nemzetiségi, és sorolhatnám tovább a példákat. Fenti adatok kétségtelenül azt igazolják, hogy nemzetiségeink a társadalmi élet, a politikai-gazdasági irányítás bármely területén egyenlő jogokat élveznek és egyenlő kötelességeket is kell hogy vállaljanak. A fentiek tények. Mindezek ellenére találkozunk olyan megnyilatkozásokkal nemzetiségeink részéről, amelyek úgy állítják be a dolgokat - talán regebbi sérelmeik alapján - hogy a nemzetiségek mellőzve vannak. Szerencsére ezek a megnyilatkozások nem tartoznak az általános jelenségek közé. Megfigyeltem, hogy az ilyen megnyilatkozások az esetek 90 %-ban a 30-45 évesek köréből adódnak. Ennek oka véleményem szerint nem csupán az, hogy ebben a korban általában nagyobb az érdeklődés, az aktivitás a társadalmi és politikai élet iránt, hanem inkább az, hogy ez a generáció nevelkedett közvetlenül a háború előtt, alatt és után. Ez a generáció élte ifjukorát, amikor az érzelmi behatásokkal szemben a legérzékenyebb, közvetlenül a felszabadulás után, amikor is bizonyos nemzetiségi és nem ritkán nacionalista túltengések is tapasztalhatók voltak. /lásd: 7-8 oldal./ A 30 évnél fiatalabbak és a 45 évnél idősebbek körében az ilyen egészségtelen megnyilatkozás már nem igen fordul elő. Ezek az emberek még életük derekán tartanak, helytelen szemléletük számunkra nem lehet közömbös. Nézetüket cáfolja az előbbi kimutatás, és az élet számtalan példája.

A rövid történeti áttekintés előrebocsátása - ha látszólag nem tartozik szorosan az értekezés témájához, szükséges, mert ezek ismerete nélkül számos nemzetiségi iskolapolitikai, szervezési és konkrét értelemben vett pedagógiai problémát sem tudnánk megérteni. Nemzetiségi iskoláink pedagógiai problémáit csak nemzetiségeink konkrét történelmileg kialakult helyzetének alapos és mélyreható ismeretének birtokában tudjuk megítélni és megoldani.

Nemzetiségi iskolahálózat szervezése és fejlesztése - amint erre már korábban utaltam - a felszabadulás után pár hónappal már meg-



kezdődött, és azóta nemzetiségi és össznépi szempontból is óriási eredményeket értünk el. Az iskolahálózat kiépítése ma már lényegében befejezettnek tekinthető, bár a nyelvoktató iskolák számának is változik, számuk növekedése azonban már nem általános tendencia. Inkább nevezhető annak az a folyamat, amely az utóbbi években a nyelvet tanuló gyermekek számának növekedésében mutatkozik. Ugyanis a szülők túlnyomó többsége ezt az iskolatípust igényli. Nemzetiségi tanítás nyelvű iskolák tanítási nyelvét, óraszámát és tantervét <sup>tekintve</sup> eltekintve a kisebb változtatásoktól, az idézett 156.000/1947. VKM. sz. rendelet megjelenésétől/1960-ig a kétnyelvű tanítás bevezetéséig lényeges változás nem történt.

Nemzetiségi iskoláink fejlődését a történeti ismertetésből körülbelül 1960-ig kísérhetjük nyomon. Részben a történeti áttekintés kiegészítéseként, részben pedig a jelenlegi helyzet ismertetése céljából a következőkben ismertetem a Művelődésügyi Minisztérium által rendelkezésre bocsátott irattári anyagból nemzetiségi iskoláink fejlődésének statisztikai adatait, valamint nemzetiségi iskoláink jelenlegi helyzetét.

#### "A nemzetiségi iskolák helyzete 1966-1967./x.11.

##### 1. Iskolatípusok.

A nemzetiségi nyelvnek, mint anyanyelvenk az oktatása jelenleg kétféle iskolatípusban folyik: 1./nemzetiségi tanítás nyelvű általános iskolában, illetve óvodában, gimnáziumban; 2./nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolában, illetve óvodában. A közhasználatban az első "tannyelvű", a másodikat "nyelvoktató" iskolának/óvodának/ nevezzük.

A nemzetiségi tanítás nyelvű általános iskolákban - és ez vonatkozik a gimnáziumokra is - a tantárgyak többségét anyanyelven oktatjuk, csupán a reál-tárgyak oktatási nyelve a magyar. A közkeletű, általános szakkifejezéseket mindkét nyelven megtanítjuk. Jelenleg 24 tannyelvű iskolánk működik 2.164 tanulóval./részletek a kimutatásokban található/



A nemzetiségi nyelvet oktató iskolák tulajdonképpen magyar tanítási-nyelvű általános iskolák, amelyekben a nemzetiségi származású tanulók a nemzetiségi nyelvet, mint anyanyelvet az 1. és 2. osztályban heti 2-2 az 5-8. osztályban heti 3-3 órában tanulják. Ezek az anyanyelvi órák az órarendbe beillesztett órák, ha a nyelvtanulásra jelentkező tanulók 1-1 osztály tanulóinak a túlnyomó többségét alkotják; illetve csatlakozó órák, ha a jelentkező tanulók számának aránya kisebb.

Jelenleg 255 nyelvoktató általános iskolánk van 19.790 anyanyelvi oktatásra jelentkező tanulóval.

### Óvódák.

A nemzetiségi nyelven is foglalkozó óvódákat szintén tannyelvű és nyelvoktató típusukra osztjuk. Mindkét típus 2-2 alcsoportra oszlik, aszerint, hogy az anyanyelvi foglalkozás az óvodások minden, vagy csak egyes csoportját érinti-e.

Az elmúlt évben 47 óvodában kb. 1.400 gyermekkel foglalkoztak az anyanyelvén is. /részletek a kimutatásokban találhatók./

### Gimnáziumok.

Nemzetiségi tanításnyelvű gimnáziumok a középfokú oktatást biztosítják minden továbbtanulni vágyó nemzetiségi fiatal számára. Baján, Budapesten és Pécsen német, Gyulán, román, Budapesten szerbhorvát és Békéscsabán, Budapesten szlovák tanításnyelvű gimnázium működik. /részletek a kimutatásokban találhatók/

### Diákotthonok.

Az általános iskolai és gimnáziumi tanulók anyanyelvi oktatásának biztosítására és szélesítésére általános iskolai és középiskolai diákotthonokat, illetve kollégiumokat tartunk fenn. Az általános iskolai diákotthonok 1948-ban megindult szervezésének az volt a célja, hogy befogadják azokat a tanulókat, akik 1-1 községben oly kevesen vannak, hogy számukra tannyelvű iskola nem szervezhető. Jelenleg a 7 ált. iskolai diákotthonban, /amelyek közül 4-ben középiskolai kollégium is működik/



1.340 nemzetiségi tanulót helyeztünk el./Ezeknek 37 %-a gimnáziumi tanuló./

### Pedagógusképzés.

Az általános iskolák 1-4 osztályai részére eddig a budapesti Tanítóképző Intézetben képeztük a nemzetiségi tanítókat. A következő tanévtől az állandóan csökkenő jelentkezés miatt - decentralizáljuk a nemzetiségi tanítóképzést: Budapesten csak szlovák, Baján német és délszláv, Debrecenben pedig román tanítókat képezünk.

Az óvónők képzését a soproni/német/ és a szarvasi/román, szerb-horvát, szlovák/Óvónőképző Intézet végzi, már 1959 óta.

Az ált.iskolai nemzetiségi szaktanárok képzése a pécsi/német és délszláv/ és a szegedi/román és szlovák/Tanárképző Főiskolán folyik immár 10 éve.

A középiskolai tanárok képzését az E.L.T.E.megfelelő nyelvészeti tanszékei látják el.

### 2.Tantervek és tankönyvek.

Mind az általános iskolák, mind a gimnáziumok jelenleg kísérleti tanterv<sup>1</sup> alapján működnek. E tantervek véglegesítésére a folyó tanév végén kerül sor, amidőn már<sup>2</sup> elegendő gyakorlati tapasztalattal rendelkezünk és a külföldről behozott, és a még behozandó tankönyvek egyeztetése is megtörtént.

A tantervvel párhuzamosan készítettük és folyamatosan készítjük a nemzetiségi reform-tankönyveket. Ezek használatához utmutatókat adunk ki. A kétnyelvű oktatás segítésére kétnyelvű munkafüzetek jelentek meg és még készülnek, környezetismeretből és földrajzból.

Az anyanyelv tanításának színvonalasabbá tétele/valamint gazdasági okokból is/ külföldi tankönyveket és segédkönyveket szereztünk be. ABC-s és olvasókönyveket, nyelvkönyveket és munkafüzeteket Csehszlovákiából, illetve Jugoszláviából, irodalomtörténeteket Romániából. E tankönyvek - főként cserélapon történő - behozatala továbbra is folyamatosan történik. A külföldi tankönyvek behozatalával - eddig 20 féle



tankönyvvvel - 1,2 millió Ft.megtakarítást értünk el.A következő évben újabb 11 féle tankönyvérkezik,a megtakarítás 673.000 Ft.lesz.

Tanítási módszerünk/a tannyelvű iskolákban/a kétnyelvűség.

A 6 évvel ezelőtt bevezetett rendszer helyesnek bizonyult,a tanulók mind a magyar,mind a nemzetiségi nyelv elsajátításában jó eredményeket érnek el.A tantárgyak tanítási nyelve kialakult,ezen változtatni egyenlőre nincs szándékunkban.

### 3.Felügyelet és továbbképzés.

Az iskolák felügyeletét 22 nemzetiségi szakfelügyelő végzi./német 8,román 2,szerbhorvát 6,szlovák 5,és szlovén 1 fő/Terhelésük ma még aránytalan,de a felügyeleti munka általános rendezésével a nemzetiségi szakfelügyelet is megoldódik.

A nemzetiségi pedagógusok továbbképzése három formában történik:

- 1./Őszi vagy tavaszi továbbképzési napokon;
- 2./belföldi és
- 3./külföldi tanfolyamokon.

A belföldi tanfolyamok 2-3,illetve 4-14 naposak és azokat a nagyobb/ugynevezett nemzetiségi/ megyék rendezik pl;Bács-Kiskun,Békés,Baranya megye rendszeresen./

Központi tanfolyamokat is rendezünk,az NKF.és az OPI rendszeres és nagymérvű segítségével/külföldi tanárok,előadók részvételével. Így 1964-ben és 1965-ben a szerbhorvát, 1966-ban a szlovák,nyelv-  
oktatók számára rendeztünk olyan bentlakásos tanfolyamot,amelyen 4-4 jugoszláviai,illetve szlovákiai tanár adott elő.Ezeket a tanfolyamokat rendszeresíteni kívánjuk.

A külföldi tanfolyamok közül kiemelkedik az 1958 óta rendszeresen folyó nyári NDK-beli német nyelvtanfolyam.Erre eddig 20 főt küldhetünk.1967-től 30-at.Ezáltal lehetővé vált a német nemzetiségi nyelv-  
oktatók még nagyobb arányú külföldi továbbképzése.A szerbhorvát nyelvtanárok közül 1966-ban 20 fő vett részt Crkvenicán nyári nyelvtanfolyamon.Az ösztöndíjas tanulmányutak az egyéni továbbképzést



szolgálják. Jelenleg 3 szerbhorvát pedagógus tartozkodik Jugoszláviában 5-5 hónapos ösztöndíjjal. Az egyéni továbbképzés/önképzést/segitjük a rendszeresen készülő módszertani utmutatokkal is.

#### 4. Az oktató-nevelő munka.

A nemzetiségi tanulók a magyar nyelvet jól beszélik, az anyanyelvet azonban nagyon különböző fokon. Ezért keressük azokat az órán és iskolán-kivüli alkalmakat, amelyeken az anyanyelvet gyakorolhatják. Ilyenek: az uttörő és KISZ foglalkozások, vegyesnyelvű ünnepélyek és rendezvények; énekkarok, táncgyűtesek szerepeltetése, versenyek, levelezések külföldi tanulókkal stb.

Az igaz hazafiságra és a proletár nemzetköziségre való nevelés céljából - a fentieken kívül - ugyyszólván minden tantárgy tanításának keretében kiemeljük a nemzetiségi vonatkozásokat, a pozitív kapcsolatokat. A budapesti szlováknyelvű iskola KISZ szervezet pl. kiállításokat rendezett a Szlovák Tanácsköztársaság emlékére, és most készíti elő a Szlovák Nemzeti Felkelés magyar vonatkozású anyagának kiállítását.

A magyar és a nemzetiségi tanulóifjúság együttműködése kifogástalan. Nemzeti gyűlölködés, lenézés, különbségtétel nem tapasztalható. Egyes pedagógusok szájából - személyi zsörtölődésből, anyagi okokból - elhangzik ugyan még egy-egy nacionalista szólam, ezek azonban csak elszórt esetek."/



A nemzetiségi óvodák főbb adatai.

A fel- mérés éve: /dec.31/	Német nyelven	Román is	Szerb- horvát foglalkozó száma	Szlovák óvodák	Összesen	E b b ő l	
						tan- nyelvű	nyelv- oktató
1954	-	5	13	14	32	21	11
1955	4	5	11	17	37	19	18
1956	8	6	13	17	44	20	24
1957	8	7	15	19	49	11	38
1958	10	6	11	20	47	12	35
1959	19	11	14	25	69	17	52
1960	16	9	11	26	62	10	52
1961	17	8	10	25	60	12	48
1962	11	10	10	23	54	10	44
1963	10	10	11	22	53	9	44
1964	9	10	10	21	50	10	40
1965	8	9	11	19	47	9	38

A nemzetiségi nyelvű foglalkozásokon résztvevő gyermekek száma:

1954	-	161	315	733	1209	669	540
1955	100	154	249	674	1177	511	666
1956	256	193	358	572	1379	584	793
1957	258	181	376	700	1515	336	1179
1958	380	192	354	700	1626	333	1293
1959	639	432	420	1085	2576	641	1935
1960	507	290	320	1098	2223	330	1893
1961	514	231	216	1046	2007	375	1632
1962	330	214	264	947	1755	365	1390
1963	230	233	278	907	1648	241	1407
1964	211	258	259	768	1496	308	1108
1965	x	x	x	x	kb.1400	kb.300	kb. 1100

Megjegyzés: 1954 előtt részletes felmérés nem volt

x Nem volt létszám felmérés



A nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolák  
főbb adatai az 1966-67. tanévben.

Nyelv: község:	Megye:	Osztály:	Tanuló:	Tanuló- csoport:	Tanerő:
1. <u>Német:</u> Gara	/Bács/	1-8.	29	4	5
<u>Román:</u>					
1. Elek	/Békés/	1-8	124	8	10
2. Kétegyháza	"	1-8	161	8	12
3. Battonya	"	1-8	34	3	3
4. Pusztatottlaka	"	1-4	10	1	1
5. Méhkerék	"	1-8	359	10	15
6. Gyula	"	1-8	150	8	10
7. Magyarcsanak	/Csongrád/	1-4	13	1	1
8. Bedő	/Hajdu/	5-8	39	2	1
9. Kőrösszegapáti	"	1-8	36	2	3
Összesen:			926	43	56
<u>Szerb-horvát:</u>					
1. Gara	/Bács/	1-8	42	4	5
2. Hercegszántó	"	1-8	94	5	7
3. Katymár	"	1-8	46	4	5
4. Battonya	/Békés/	1-8	77	4	7
5. Deszk	/Csongrád/	1-4	13	1	1
6. Lórév	/Pest/	1-4	17	1	1
7. Budapest	-	1-8	67	5	5
8. Pécs	-	1-8	113	6	9
Összesen:			469	30	40
<u>Szlovák:</u>					
1. Nagybánhegyes	/Békés/	2-8	29	2	2
2. Tótkomlós	"	1-8	109	8	11
3. Szarvas	"	1-8	188	8	12
4. Békéscsaba	"	1-8	166	8	11
5. Sátoraljaújhegy	/Borsod/	1-8	134	7	9
6. Budapest	-	1-8	114	7	6
Összesen:			740	40	51
24 tannyelvű általános iskola összesen:			2164	117	152

1966. október 1-i állapot/



A szerb-horvát tanítási nyelvű és nyelvoktató általános iskolák  
valamint az anyanyelvi oktatásban résztvevő tanulók számának  
alakulása a felszabadulástól napjainkig.

Tanév:	Tannyelvű iskolák		Nyelvoktató iskolák	
	száma:	tanulólétszáma:	száma:	tanulólétszáma:
1945-46	22	483	36	2575
1946-47	28	860	25	1749
1947-48	24	778	28x	1500 x
1948-49	26	695	30	1200
1949-50	27	734	21	950
1950-51	25x	700x	24x	1500x
1951-52	23x	700x	28x	2000x
1952-53	22	713	30	2580
1953-54	20	749	36	2896
1954-55	18	620	40	2741
1955-56	17	638	44	2909
1956-57	16	561	46	3010
1957-58	15	502	45	3167
1958-59	12	508	50	3428
1959-60	13	547	50	3696
1960-61	13	548	51	3721
1961-62	9	547	54	3760
1962-63	8	522	54	3876
1963-64	8	510	50	4037
1964-65	8	485	48	3632
1965-66	8	457	47	3502
1966-67	8	469	51	3603

x Becsült adat./Nem volt felmérés./



A nemzetiségi gimnáziumok főbb adatai

Tanév	Német nyelvű				Román	Szerb	Szlovák	Összes:
	Baja	Bp.	Pécs	Kőszeg	Gyula	Bp.	Bcs. Bp.	

1.A gimnáziumi tanulók száma összesen:

1949-50	-	-	-	-	27	52	23	-	72
1950-51	-	-	-	-	49	43	52	-	144
1951-52	-	-	-	-	55	53	58	-	166
1952-53	-	-	-	-	79	61	80	-	220
1953-54	-	-	-	-	75	70	96	-	241
1954-55	-	-	-	-	74	77	83	-	234
1955-56	-	-	-	-	69	61	66	-	196
1956-57	17	-	-	-	66	68	80	-	231
1957-58	51	-	-	-	57	55	56	14	233
1958-59	84	38	34	15	67	70	62	25	395
1959-60	105	79	51	41	79	91	66	33	545
1960-61	104	117	71	56	96	116	71	52	683
1961-62	112	151	106	75	127	146	94	64	875
1962-63	123	148	111	77	136	135	106	66	902
1963-64	126	152	119	51	90	139	111	78	922
1964-65	133	146	131	36	145	136	127	79	933
1965-66	136	140	131	18	119	120	115	69	848
1966-67	148	132	120	-	99	102	107	64	772
				Átszer-					
				veződött					

2.Az érettségi bizonyítványt kapott tanulók száma:

1952-53	-	-	-	-	20	10	19	-	49
1953-54	-	-	-	-	15	15	13	-	43
1954-55	-	-	-	-	17	15	15	-	47
1955-56	-	-	-	-	13	12	15	-	40
1956-57	-	-	-	-	13	16	19	-	48
1957-58	-	-	-	-	15	11	13	-	39
1958-59	-	-	-	-	12	7	11	-	30
1959-60	16	-	-	-	14	6	12	-	48
1960-61	25	-	-	-	15	14	9	7	70
1961-62	23	33	24	9	25	28	20	10	172
1962-63	22	22	18	21	18	26	18	13	158
1963-64	27	35	22	13	24	33	16	13	183
1964-65	32	30	31	18	38	45	30	21	245
1965-66	25	32	31	18	31	25	33	22	217
1966-67				-	-				

1953-66-ig érettségi bizonyítványt kapott összesen: 1389

ebből német: 527 r.:270 szh:263 szl.:329

- Adat nem lehetséges/Nem volt még tanítás, illetve érettségi vizsga./



## II. Fejezet.

### A kétnyelvű tanítás bevezetésének indokai nemzetiségi iskoláinkban.

Nemzetiségi iskoláink tanítási nyelve összhangban állt pártunk, kormányunk nemzetiségi politikájával, alkotmányunk szellemével. Mindazok ellenére, hogy a rendelkezések egész sora biztosította és védte az anyanyelven való oktatás és művelődés jogát, nemzetiségi iskoláink - tanulóink létszámát véve figyelembe - mégsem fejlődtek megnyugtató módon. Mind nagyobb és nagyobb problémát jelentett a különben is alacsony tanulólétszám megtartása. Ennek legfőbb oka több kisebb jelentőségű, esetleg helyi ok mellett, elsősorban nemzetiségeink történelmileg kialakult objektív helyzetéből adódott.

Nemzetiségi iskoláink - bármilyen furcsán és ellentmondásosan hangzik - nemzetiségi tanítási nyelve fékezője, gátja lett nemzetiségi oktatásunk továbbfejlődésének. Amint azt a történeti áttekintésben ismerttettem, nemzetiségeink nem alkotnak sem zárt, sem összefüggő települést, sőt, egyetlen tiszta szerbhorvát nemzetiségű közösségünk sincs az egész ország területén. Ennek nagyon egyszerű, de logikus következményeként, a heterogén nyelvi környezetben a csak nemzetiségi nyelvű ismeretekkel nem tudtak helytállni, a társadalmi, politikai, kulturális követelményekkel szemben, jelentkezett a belső ellentmondás. Az egyoldalú nemzetiségű-nyelvűség egyszerűen lehetetlenné tette a mindennapi, szükséges társadalmi érintkezési formákat.

A nemzetiségi iskolahálózat kiépítése során tanulólétszám tekintetében a legerősebb iskolák az alábbi községekben létesültek: Battonya, Hercegszántó, Gara, Katymár. Ezek az iskolák még ma is működnek. Időközben Pécs és Pomáz, majd a pomázi iskola Pestre való átköltöztetésével/1954/ Budapesten létesült, ugynevezett körzeti nemzetiségi iskola. Ezekkel párhuzamosan kollégium is létesült. A pécsi és pomázi, illetve budapesti körzeti iskolák, éppen abból az igényből születtek, hogy felölleljék a Baranya, illetve Pest-környék nemzetiségek által lakott községekben megszűnt nemzetiségi tannyelvű iskolák



tanulóit. Az említett iskolákban minden igyekezet és jó oktató-nevelő munka ellenére is, újabb és újabb problémák jelentkeztek azok behépesítése tekintetében.

Nemzetiségi tanításnyelvű iskoláinkból kikerülő fiatalok az iskolában alkalmazott nyelv következtében hiányos magyarnyelvű ismeretekkel rendelkeztek. Ez azt eredményezte, hogy nem voltak egyenrangú partnerei a magyar tanítási nyelvű ált. iskolából kikerülő pajtásainak. Ez a hátrányos helyzet különösképpen továbbtanulás esetében volt nyilvánvaló. Nemzetiségi iskolákból kikerült tanulók képtelenek voltak a középiskolai követelményeknek eleget tenni, egyszerűen azért, mert nem értették meg a magyar nyelven tanított fizikát, kémiát, matematikát stb. A nemzetiségi nyelven való továbbtanulás viszont éppen az ismert objektív helyzetnél fogva/szétszórtság, kis létszám/ csak egyetlen szerbhorvát nemzetiségi középiskolában volt lehetséges, a szerbhorváth gimnáziumban, Budapesten. Elvégezvén a szerbhorvát gimnáziumot, ugyanaz ismétlődött meg, mint az általános iskola elvégzése után, de most "magasabb fokon".

Nemzetiségi tanulók szülei látva, az anyanyelven folytatott iskoláztatás egyoldalúságát, és nem kívánt, de objektíve meglévő hátrányait, gyermekeiket nagyon természetes, magyar tanításnyelvű általános, majd középiskolába járatták.

A kialakult helyzetet elemezve arra a megállapításra kell jutnunk, hogy a szerbhorvát anyanyelvűek anyanyelvükön való továbbtanulásának joga és lehetősége ellentmondásba került saját objektív helyzetével és érdekével is. Az anyanyelven való tanulás feltételeinek legmesszebbmenő biztosításával, a jogok gyakorlásának tényleges lehetőségeivel, az állampolgári egyenjogúságot kívánjuk biztosítani és elérni és éppen ezzel válnak objektív körülményeik között, a magyar nyelv kellő ismeretének hiányában nem egyenjogúakká, társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális téren egyaránt. Ezzel a meztelen igazsággal kellett szembenéznünk akkor, amikor a további fejlődést gátló akadályokat



kivántuk legyőzni. Összhangba, szinkronba kell hoznunk nemzetiségi vitathatatlan anyanyelven való művelődésének jogát, a tényleges, az objektív körülmények között fennálló érdekekkel és lehetőségekkel is.

A tiszta nemzetiségi nyelven való oktatás negatív és nem-kívánt következményeit látva a Művelődésügyi Minisztérium széles társadalmi vita és nemzetiségi iskoláinkban működő pedagógusok véleményének meghallgatása után az 1960-61 tanévtől bevezette a kétnyelvű tanítást.

A kétnyelvű tanítás bevezetése az élethez való igazodást is jelentette. Nemzetiségi iskoláink belső élete ezideig egynyelvű volt, azaz az iskolán belül a tanítási órákon és a tanóra keretén túl a foglalkozások nyelve nemzetiségi volt. Sőt, jószándéktól vezetve ugyan, egyes nemzetiségi iskolák még tiltották is a magyar nyelvű társalgást azzal a megokolással, hogy inkább anyanyelvüket gyakorolják tanulóink. Így amíg az iskolán belül az egynyelvűség volt az uralkodó, az iskolán kívül a heterogén környezetben, a társadalmi érintkezés formája a kétnyelvűség volt.

"A kétnyelvűség nem mindennapi, de nem is ritkán előforduló társadalmi jelenség. Hazánkban épp-oly régikeletű, akárcsak az együttélő nemzetiségek, különböző anyanyelvek más-vonatkozású kérdése. Kétnyelvűségnek általában azt a jelenséget tekintjük, amikor egy kisebb vagy nagyobb népcsoport/a család/ két nyelven beszél, a társadalmi életben két nyelvet használ."/x.12.

Amíg az élet a különböző nemzetiségek történelmileg kialakult együttélése kialakította a különböző nemzetiségek társadalmi érintkezésének nyelvi formáját, a kétnyelvűséget, addig nemzetiségi iskoláink természetellenes módon visszakanyarodtak az egynyelvűséghez. A heterogén környezet, a történelmileg kialakult kétnyelvű érintkezési formák a kialakult szokások, az iskolák egynyelvűségét nem tudták magukévá tenni. Így jött létre és mindinkább szélesedett és élesedett nemzetiségi iskoláink egynyelvűsége és a társadalmi gyakorlat kétnyelvűsége között a mesterségesen létrehozott ellentmondás.



A kétnyelvűség jelenségeivel hazánk határain kívül más országokban is találkozhatunk, ott, ahol kettő vagy több különböző nyelvű népcsoport él együtt. Így Jugoszlávia, Románia, Szovjetunió, Csehszlovákia, Német Demokratikus Köztársaság, Svajc, Ausztria sem mentes a kétnyelvűség jelenségeitől. A kétnyelvűség problémája egyáltalán nem magyar specialitás, szorosan összefügg a nemzetiségi kérdéssel, melynek megoldására számos kísérlet és próbálkozás törekedett már a múltban. Tudomást szereztünk arról, hogy a kapitalista országokban is, természetesen a maguk módján, de semmiesetre sem a marxizmus talaján, az önkéntesség és a nemzetiségi jogok tiszteletben tartásával keresnek megoldásokat.

A probléma megoldását viszonyaink között, a munkás-paraszt hatalom feltételei <sup>melé</sup> figyelembevételével és annak érdekében kell keresni. A nemzetiségi egynyelvűség amint az már az előbbiekből nyilvánvaló, értelmetlen és céltalan. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy a kétnyelvű tanítás bevezetése nem célozza a fejlődés meggyorsítását a magyar egynyelvűség irányában. "A marxista-leninista nemzetiségi politika kizár minden olyan tendenciát, amely a nemzetiségi nyelvek elnyomására, a nemzeti kultúra fejlődésének akadályozására irányul.

/x.13. Hogy a kétnyelvűség bevezetése során egyes intézkedések ilyen, "magyarosítási" színezetű kommentálásban részesültek, az nem az előbbi tendenciát huzza alá, csupán csak azt jelzi, hogy a kérdés és problémakör gyakorlati kivitelezése során, éppen a problémák elméleti tisztázatlansága következtében adódtak és adódnak hibák. Az nyilvánvaló, hogy a kétnyelvűség a munkás-paraszt hatalom feltételei között, szocialista társadalmunk építésének jelenlegi szakaszában szükséges és nagyjelentőségű azokon a területeken, ahol nemzetiségek élnek. Ebben az értelemben a kétnyelvűség hasznosságára csak pozitív választ adhatunk, mert az jelentős társadalmi tényező, az együttélő, dolgozó, alkotó nemzetiségek jobb megértéséhez, amely megértés hozzájárul az erkölcsi-politikai egységhez.

A kétnyelvű tanítás szükségyszerűsége és létjogosultsága nem vitatható nemzetiségi iskoláinkban. A kétnyelvű tanítás bevezetése



egyben megjelölte nemzetiségi iskoláink továbbfejlődésének útját is. Teljes mértékben egyetértek Vendégh Sándor véleményével, amely szerint: "Nemzetiségi iskoláink fejlődésének politikai és szervezeti alapjait megteremtették a törvényes rendelkezések. Sokkal nehezebb feladat azonban, a pedagógiai és pszichológiai alapvetés kimunkálása, amelynek számolnia kell az oktató-nevelő munka sajátos feltételeivel, a kétnyelvűség viszonyai között. Ma még több probléma megoldatlan, és ez szükségessé teszi a nemzetiségi iskolákban folyó kétnyelvű oktatás elmélyültebb vizsgálatát." A kétnyelvű tanítás elmélyültebb vizsgálata azonban még várat magára. Ez sajnos nyugtalanító, és okot ad nemzetiségi iskoláinkban működő pedagógusaink szkeptikus, pesszimista nézetek hangoztatásához. Elgondolkodtató, hogy nemzetiségi nevelőink nagy része a kétnyelvű tanítás bevezetésében inkább "a nemzetiségi jogok csorbitását látják és éppen a nemzetiségekkel való fokozottabb törődést kellene benne látniok"./x.14.

Magam is gyakran hallottam nemzetiségi iskolákban tett látogatások során olyan véleményt, hogy a kétnyelvű oktatás jelenlegi gyakorlata az anyanyelv elsajátításának rovására megy.

Tény, hogy a kétnyelvű oktatás egész sor módszertani és didaktikai problémája vár megoldásra. Még szomorubb tény, hogy a bevezetés óta eltelt 7 év alatt ugyyszólván semmi sem történt a problémák rendezésére. Ez véleményem szerint abból adódik, hogy a nemzetiségi oktatásügygel való foglalkozás nálunk abból az alapállásból indul ki, hogy "1. Az egész kérdés volumenében olyan jelentéktelen más országos kérdésekhez viszonyítva, hogy igazán nincs értelme nagyobb energiát fordítani rá. 2. Magyarországon a nemzetiségi kérdés kihalóban lévő probléma, nem magyar lakosságunk olymértékben asszimilálódik, hogy a tanulók már anyanyelvüket sem tudják tisztességesen, s egész nemzetiségi kérdés oktatási problémáival egyetemben rövidesen megszűnik létezni."/x.15. Ezeket az elveket persze így még nem írta le senki, /nehezen lenne összeegyeztethető a nemzetiségi kérdés marxista-leninista szemléletével/ szóban már többé-kevésbé kimondják.



Azonban akár kimondjuk, akár tagadjuk, cselekedeteink szavak nélkül is vitathatatlanul elárulják a fenti alapfelfogást. Ennek bizonyítására csak 1-2 példát emlitenék, mint tényt. 1. A Művelődésügyi Minisztériumban egy főelőadó igyekszik elismerésre méltó szorgalommal intézni az egész kisebbségi oktatásügy elvi és gyakorlati irányítását.

2. Az Országos Pedagógiai Intézet létrehozásakor egyáltalán nem gondoltunk arra, hogy az intézet a kisebbség oktatásügyének elvi, elméleti és gyakorlati problémáival is foglalkozzék. 3. Bács-Kiskun megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztályának számára, mint egyik legnagyobb és legtöbb nemzetiségi iskolával rendelkező ~~Magyar~~ megyei Művelődésügyi Osztály számára a jelek szerint teljesen közömbös, hogy a megye szerbhorvát nemzetiségi iskoláinak szakfelügyelete el van e látva.

Vitathatatlan, hogy a Magyarországi kisebbségi kérdés volumenében nem számottevő, valamint az is, hogy a magyarországi nem magyar népcsoportok természetes asszimilálódási folyamata igen előrehaladott. Teljesen értelmetlen dolog lenne ezt a tényt tagadni, vagy az asszimiláció természetes folyamatával szembeszállva megkísérelni a nemzetiségi népcsoportok mesterséges konzerválását. De legalább annyira értelmetlen és káros, a szomszédos népekhez fűződő kapcsolataink javulását nem segíti elő az afelfogás, amely a probléma kihalásának alapján áll.



### III. Fejezet.

#### A kétnyelvű tanítás értelmezése.

##### 1./A kétnyelvű tanítás hazai értelmezése és ennek tükröződése nemzetiségi iskoláink óratervében.

1960. február 2-án kelt a Művelődésügyi Minisztérium 44.040/1960.V számú körlevele, "Az iskolareformmal összefüggő feladatok a nemzetiségi tannyelvű iskolákban" tárgyában, amely körlevelet megkapott valamennyi nemzetiségi iskolával rendelkező megyei Művelődési Osztály. A körlevél részletesen megokolta, melyek voltak azok az okok, amelyek az oktatásügyi reformmal kapcsolatosan szükségessé tették a nemzetiségi tanítási nyelvű általános és középiskolák helyzetének megvizsgálását.

A Művelődésügyi Minisztérium leirata alapján a megyei tanácsok művelődésügyi osztályai a nemzetiségi iskolák tantestületei elé tárták a kétnyelvű tanítás bevezetésének kérdését. A tantestületek többségükben, látva és ismerve a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolák problémáit, sikraszálltak a kétnyelvű tanítás bevezetése mellett. Ezt jegyzőkönyvekben rögzítették és juttatták el a megyei tanácsokon keresztül Művelődésügyi Minisztérium illetékes osztályához. A tantestületi értekezletek mintegy összegezésére került sor, az ugyan-ebben az évben június 8-án megtartott nemzetiségi iskolák igazgatóinak országos értekezletén, amelyen résztvettek a nemzetiségi szövetségek képviselőin kívül, a nemzetiségi szakfelügyelők és az érdekelt megyei tanácsok művelődési osztályainak képviselői. Ezen a széleskörű értekezleten egyöntetű volt a jelenlevők állásfoglalása, "ifjúságunkat méginkább alkalmassá kell tenni a szocialista építés gazdasági és kulturális feladatainak megoldására, s ezért biztosítani kell, hogy nemzetiségi fiataljaink hátrány és lemaradás nélkül haladhassanak a szocialista tudomány, technika és művészet minden területén. Mai nemzetiségi tannyelvű iskoláink már nem felelnek meg ezeknek a célkitűzéseknek, tanulóink hiányos nyelvismerete nagyon megnehezíti valamennyi tantárgynak nemzetiségi nyelven való tanulását, amely eddig a tantervi



követelmények rovására történt. Ebből állt elő azután a színvonal csökkenése is. Szükség van tehát a kétnyelvűség gyakorlati érvényesítésére, a magyar nyelv fokozott művelésére, s ezért a gyakorlati-műszaki /politechnikai/ oktatással összefüggő reáltárgyak magyar nyelven való tanítására. Ennek megvalósítása azonban, csak fokozatosan történhet, és az iskolák nemzetiségi jellegében változást nem hozhat. A nemzetiségi nyelv és népi kultúra ápolása terén a kétnyelvű iskolák változatlan feladatokat végeznek."/x.16.

A megyei tanács idézett leiratát követte 1960. július 2.-i keltezéssel a Művelődésügyi Minisztérium 44.203/1960.V.sz.leirata, "Kétnyelvűség bevezetésével kapcsolatos eljárások" tárgyában./x.17.

A leirat kiemeli, hogy a kétnyelvű iskolápis bevezetésénél "a fokozatosság elvét kívánjuk érvényesíteni". Ezért az általános iskolákban 3, illetve 4 éves áttérési ütemtervet, a középiskolákra 4 éves ütemtervet javasol. A "kétnyelvűség" /az idézett leiratokból nyilvánvaló, hogy a kétnyelvű tanítás bevezetésével a Művelődésügyi Minisztérium illetékesei nem tisztázták a "kétnyelvűség" és a "kétnyelvű tanítás" fogalmát, ami még ma is zavarólag hat nem csak a szóhasználatban, de a gyakorlatban is/ illetve a kétnyelvű tanítás gyakorlati keresztülvitelére a következő utmutatást adja: "A természettudományi tárgyak oktatásánál az óra vezetése, a tananyag átadása, a tanulók számonkérése magyarnyelven történik. Azonban ezeknél a <sup>magyar</sup>nyelven oktatott tárgyaknál a szaktanár a közkeletű szakkifejezéseket anyanyelven is ismertesse a tanulókkal, és a tananyag magyarnyelven történő számonkérésénél ezeket a szavakat anyanyelven is kérje számon. Ehhez a későbbiek során megfelelő iskolai szakszótárakat készítettünk. Átmene- tileg a szaktanárok tanári kézikönyvként használják a nemzetiségi nyelvű tankönyvet is, amely segítséget nyújt a közkeletű szakszavak ismertetéséhez. A nemzetiségi nyelven oktatott tárgyaknál: a történelem földrajz, ének és rajz oktatásánál viszont a szaktanárnak ismernie kell a közkeletű magyar szakszavakat a tanulókkal. Ehhez tanári kézikönyvként használják a megfelelő magyar tankönyvet.



Az óra vezetése, a tananyag átadása, a tanulók számonkérése nemzeti-  
ségi anyanyelven történjék, azonban a számonkérésnél a szaktanár ki-  
vánja meg a közkeletű szakszavak magyar nyelvű ismeretét is. Min<sup>ket</sup>  
nyelven való oktatásnál szenteljenek tanárok fokozott figyelmet a  
nyelvművelésre." /x.18.

Eddig a kétnyelvű tanítással kapcsolatos pedagógiai módszertani  
utmutatás. Ilyen "hathatós" módszertani utmutatás és előkészítés után  
semmi csodálkozni valónk sincs azon, hogy a kétnyelvű tanítás értel-  
mezése körül valóságos káosz uralkodik. A kétnyelvű tanítás gyakor-  
latilag pedig egyértelműen azt jelentette, hogy a reáltárgyakat  
magyar, a humántárgyakat anyanyelven tanítottuk. A Műv. Minisztérium  
illetékes főelőadója több jelzést kapott az értelmezés körüli zava-  
rokról, valamint arról is, hogy az idézett leirat szerinti értelmezés  
pedagógiai és ismeretelméleti absz<sup>ur</sup>dum. Az 1965-66-os tanévben  
/a bevez<sup>et</sup>ést követően 5 évvel!/életben léptetett "Tanterv a nemzeti-  
ségi tanítás nyelvű ált. iskolák számára" szinte szó szerint az 1960-  
ban kelt előbb idézett leiratban közölt álláspontját ismétli meg.  
A kétnyelvű tanításnak ezt a tantárgyankénti kétnyelvűségi koncep-  
cióját a következőképpen rögzíti: "A nemzetiségi tanítási nyelvű  
általános iskolákban kétnyelvű tanítás folyik. A kétnyelvű tanítás  
alapján az anyanyelven tanítandó tantárgyak a következők:

az anyanyelv és irodalom,

anyanyelvi olvasás, írás, fogalmazás, nyelvtan, helyesírás.

környezetismeret, történelem,

földrajz,

számтан, mértan az 1. és 2. a szerbhorvát nyelvű iskolákban

még a 3. és 4. osztályban is.

az ének, zene évi óraszámának fele

Magyar nyelven tanítandó tantárgyak:

magyar nyelv és irodalom/olvasás, írás, fogalmazás, nyelvtan, he-  
lyesírás/



számítan, mértan, a ~~B.~~ szerbhorvát nyelvű iskolákban az 5. osztálytól

fizika, kémia, élővilág,

gyakorlati foglalkozás, rajz,

ének, zene évi óraszámának fele,

testnevelés

osztályfőnöki, évi óraszámának fele

M i n d k é t n y e l v e n m e g k e l l t a n i t a n i a  
t a n a n y a g k ö z k e l e t ű s z a k k i f e j e z é s e i t  
a t a n t á r g y a k k é n t k i a d o t t s z a k k i f e j e  
z é s e k g y ű j t e m é n y e a l a p j á n. /x.19./kiemelés  
tőlem F.B./

Az idézett felsorolásból kitűnik, hogy a Művelődésügyi Minisztérium a kétnyelvű tanítást a tantárgyak nyelvenkénti való mechanikus kettéválasztásával kívánta megoldani. A megoldásnak ez a módja 1960-ban a kétnyelvű tanítás bevezetésének évében valószínű, hogy célra vezetőnek látszott, de pedagógiaiilag nem volt átgondolt és ilyen formában indokolt sem. Még kevésbé fogadható el az 1965-ben kiadott tantervben, amikor már kellő tényanyag bizonyossá tette, hogy a kétnyelvű tanításnak ez a módja egyáltalán nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Erre a kérdésre az értelmezés bírálatánál még vissza fogok térni.

Hogyan realizálódik a tantárgyaknak ez a mechanikus kettéválasztása az óratervben:

"Óraterv a nemzetiségi tanítási nyelvű osztott általános iskolák számára/x.20.



T a n t á r g y	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	o s z t á l y							
Magyar nyelv és irodalom	-	-	-	-	"5"	"5"	"5"	"5"
beszélgetés	"2"	-	-	-	-	-	-	-
olvasás	-	"3"	"3"	"3"	-	-	-	-
írás	-	"1"	"1"	"2"	-	-	-	-
fogalmazás	-	-	-	-	-	-	-	-
nyelvtan, helyesírás	-	-	"3"	"3"	-	-	-	-
Anyanyelv és irodalom	-	-	-	-	:6:	:5:	:4:	:4:
olvasás		:5:	:3:	:3:	-	-	-	-
írás	:10:	:2:	:1:	:1:	-	-	-	-
fogalmazás	-	-	:2:	:2:	-	-	-	-
nyelvtan, helyesírás	-	:2:	:3:	:3:	-	-	-	-
környezetismeret	:1:	:2:	:2:	:2:	-	-	-	-
orosz nyelv	-	-	-	-	"3"	"3"	"3"	"3"
történelem	-	-	-	-	:2:	:2:	:2:	:2:
földrajz	-	-	-	-	:2:	:2:	:2:	:2:
szám-tan-mértan	:5:	:6:	:6:	:6:	:5:	:5:	:4:	:4:
fizika	-	-	-	-	"2"	"2"	"2"	"2"
kémia	-	-	-	-	-	-	"2"	"2"
élővilág	-	-	-	-	"2"	"2"	"2"	"2"
gyakorlati fogl.	"1"	"1"	"1"	"1"	"2"	"2"	"2"	"2"
rajz	-	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"
ének, zene	-1-	-1-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-
testnevelés	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"	"1"
osztályfőnöki óra	-	-	-	-	-1-	-1-	-1-	-1-
Heti óraszám:	21	25	29	30	32	33	33	33

Jelölések magyarázata: "2" = magyar tan.nyelvű órák.

:2: = szerbhorvát tan.nyelvű órák.

-2- = évi órák számának fele magyar tan.nyelvű

Szerbhorvát tanítási nyelvű heti órák száma osztályonként és a magyar tanítási nyelvű heti órák száma ugyancsak osztályonként az alábbi:

bi:Szerbhorvát tanny.	16,5	17,5	18	18	11,5	10,5	9,5	9,5
magyar tan.nyelv.:	4,5	7,5	11	12	20,5	22,5	23,5	23,5

Az anyanyelven, illetve magyar nyelven megtartott heti órák számának szembeállításából kitűnik, hogy az anyanyelven tartott órák száma az



1.osztálytól a 8-dik osztály felé haladva fokozatosan csökken.

Az anyanyelvű, illetve magyar nyelvű órák hányadosa a következőképpen alakul:

$$1.\text{osztály: } \frac{16,5}{4,5} = 3,66$$

$$2.\text{osztály: } \frac{17,5}{7,5} = 2,34$$

$$3.\text{osztály: } \frac{18}{11} = 1,63$$

$$4.\text{osztály: } \frac{18}{12} = 1,50$$

$$5.\text{osztály: } \frac{11,5}{20,5} = 0,56$$

$$6.\text{osztály: } \frac{10,5}{22,5} = 0,46$$

$$7.\text{osztály: } \frac{9,5}{23,5} = 0,44$$

$$8.\text{osztály: } \frac{9,5}{23,5} = 0,44$$

Nemzetiségi iskoláink tanterve és óraterve, amint az a fentiekből kitűnik, a magyar tanítási-nyelvű órákat az 1.osztálytól a 8-dik osztályig fokozatosan növeli, az anyanyelvi órák rovására. Ennek gyakorlati keresztülvitelében igen káros következmények jelentkeztek.

Ennyi "van írva" hazai viszonylatban a kétnyelvű tanítás értelmezéséről, ha ezt egyáltalán értelmezésnek lehet nevezni. Hazai viszonylatban - eltekintve saját próbálkozásaimtól - ~~gen~~ nem igen jelentek meg publikációk a kétnyelvű tanítás tárgyában. A közölt órátervek és leíratok önmagukért beszélnek. Nincs értelme, hogy azokban belemagyarázzak. A közölt értelmezéssel kapcsolatos saját véleményemre, az értelmezések bírálatában fogok kitérni.

## 2./A kétnyelvű tanítás értelmezése a Jugoszláv Szövetségi Köztársaság egyes területein.

A kétnyelvű tanítást Jugoszláviában hasonló körülmények tették indokoltá mint hazánkban, azzal a különbséggel, hogy az indokok sokkal nagyobb társadalmi, politikai és nemutolsósorban gazdasági jelentőséggel bírnak. Ez Jugoszlávia soknemzetiségű, föderációs jellegéből adódik. Ha csak köztársaságait vesszük alapul, nem kevesebb mint 6 alapnemzetet/szerbek, horvátok, szlovének, macedonok, montenegrók, bosnyákok/ kell figyelembe venni. Ezen belül pedig vagy tíz nemzetiséget. Ezek közül számottevőbbek a magyarok, románok, bolgárok, albánok, /siftárok/ és Szlovéniában az olaszok. Nemzetiségekről, mint nemzetiségi kisebbségekről nem is beszélnek, mert voltaképpen min-



den nemzet föderációs viszonylatban nemzetiség. Minden nyelv egyenrangú, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy nincs államnyelv<sup>ek</sup>.

Az egymásközötti jobb megértés, a kölcsönös viszonyok elmélyítésének érdekében, a különböző nemzetiségekhez tartozó fiatalabb generáció egymás iránti bizalmának és közeledésének érdekében, még 1953-1954. iskola évben a Szerb Autonom Köztársaság vegyes nemzetiségi lakta területein megkezdődött, a területi elvek érvényesítésének figyelembevétele mellett a közös kétnyelvű iskolák szervezése. A Jugoszláv Kommunista Szövetségének Központi Bizottságának Végrehajtó Bizottsága/Izvršni Komitet Centralnog Komiteta Saveza Komunisti Jugoslavije/1959. március 2-án hozott határozatában megállapítja, hogy a létrehozott közös, kétnyelvű iskolák igen jó eredményeket mutatnak fel a különböző nemzetiségekhez tartozó tanulók nevelése terén. Ezért, mutat rá a határozat; ott, ahol erre lehetőség van, tovább kell lépni a kétnyelvű iskolák szervezésének munkájában.

A Vajdasági Oktatást Fejlesztő Intézet/Zavod za Unapređenje Opšte i Stručnog Obrazovanja A.P.V./kiadványában olvashatjuk, a két nyelvű tanítás meghatározását, valamint célját is. A kétnyelvű tanítást a következőképpen határozzák meg: /szerbhorvátról fordítva F.B./ "A kétnyelvű tanítás, a területi/körzeti/iskolákban folyó pedagógiai munka szélesebb értelmezése. Az, a kettő vagy több nemzetiséghez tartozó tanulók nevelésének szervezett része, amely részben az egyik, részben a másik nyelven folyik, a rendes tanítási-órákon belül. A kétnyelvű tanítás realizálása egy nevelő vezetésével valósul meg, a tanítási órákon."/x.21.

A kétnyelvű tanítás célját a következőképpen rögzítik/fordítás az eredeti szerbhorvát szövegről F.B./ "A kétnyelvű tanítás alapvető célja, hogy a tanítás folyamatán keresztül fejlessze a különböző nemzetiségekhez tartozó tanulók sokoldalú és kölcsönös közeledését, valósítsa meg közös nevelésüket és képzésüket az előírt tantervi anyag bázisán."/x.22.



Az idézett értelmezés, és cél meghatározás csak egy a sok közül.

A kétnyelvű tanítás problematikáj<sup>nak</sup>a különösen annak szervezési, társadalmi és politikai aspektusait véve figyelembe, igen széles skálán mozgó irodalma van. Jugoszlávia sokszínűségéből adódik, hogy a kétnyelvű tanítást igen sokféleképpen értelmezik és fogalmazzák meg. Célját tekintve a sokféle megfogalmazásból az alábbi vonások jellemzik:

- 1./A kétnyelvű tanítás célja, kettő vagy több nemzetiséghez tartozó tanulók kölcsönös megismerkedése, és egymáshoz való kölcsönös közeledése.

- 2./Fenti célkitűzés elérése érdekében egymás nyelvének, azon keresztül kulturájának megismerése.

- 3./Anyanyelvén kívül ismerje úgy szóban, mint írásban minden felnővekvő állampolgár a köztársaság nyelvét, hogy ezáltal az élet minden területén egyenrangúvá válják, a köztársasági anyanyelvű állampolgárokkal.

Amint azt fentebb már említettem, a kétnyelvű tanítást Jugoszlávia soknemzetiségű sajátosságaiból fakadóan sokféleképpen értelmezik, és ugyanakkor sokféle gyakorlatot követ. Az alábbiakban a sokfélelőből a legjellegzetesebb vonásokat emelném ki.

a./Tágabb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat.

A tágabb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat nem didaktikai kategória, hanem az iskolai életnek egy bizonyos szervezett rendszere, amely lehetővé teszi a különböző nemzetiségű tanulók közös nevelését, a kölcsönös megismerésen keresztül az egymáshoz való közeledést.

1959-től kezdődően megszüntették az önálló, valamely nemzetiséghez tartozó iskolákat és ugynevezett közös igazgatású területi iskolákat szerveztek. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy Novi-Sadon pl. ahol nem kevesebb mint 30.000 magyar él, nincs önálló magyar nemzetiségű iskola, hanem egy-egy iskolakörzet valamennyi tanköteles gyermeke egy iskolában jár. Ennek az iskolának azonban van magyar és szerbhorvát tagozata. A tagozatok tanulói a megfelelő anyanyelven tanulnak minden tárgyat. Az elv az lenne, hogy a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi



órákon tanulják a szerbhórvát, a szerbhorvát anyanyelvű tanulók pedig ugyancsak nyelvi órákon a magyar nyelvet. Az általános, hogy a magyar anyanyelvű tanulók kötelező tárgyként tanulják a szerbhorvát nyelvet, de az a gyakorlat, hogy a szerbhorvát anyanyelvű tanulók a magyar nyelvet tanulják, Novi-Sadon egyáltalán nem fordul elő. A Vajdaság területén, inkább a subotikai kerület dicskedhet ilyen eredményekkel.

A kétnyelvű tanításnak ez a tágabb értelmezése tehát nem jelenti a tanórákon végzett kétnyelvű oktatást. Az iskola annyiban kétnyelvű, hogy kétnyelvű tagozatai vannak. Itt csupán arról van szó, hogy a különböző nemzetiségekhez tartozó gyermekeket közösen nevelik. Egy ilyen iskolának a kommunista erkölcsi nevelés, különösképpen a hazafias és internacionalista nevelés szempontjából vitathatatlanul sok előnyös oldala van. Így a kétnyelvűségi gyakorlatnak nem oktatási hanem nevelési aspektusai kerülnek előtérbe. Előnyös, hogy a két nemzetiséghez tartozó tanulóknak közös nevelőtestületük van. A nevelőtestület tagjai feltéve, hogy beszélik mindkét nyelvet, nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül tanítanak mindkét tagozaton. A tanulók közös munkában, közös iskolai célokért küzdve, azokért áldozatot hozva megtanulják, hogy az ember értéke nem a nemzetiségi hovatartozástól függ, hanem a közösségért végzett munkától.

Az iskolai életnek ezt az oldalát, az ugynevezett szakmai szervek /stručni organi/ szervezik és irányítják. Szakmai szervek; osztálytanács szakmai munkaközösségek, pl.: anyanyelvi, szerbhorvát nyelvi, matematika, fizika biológia stb. A tantestületi tanács /nastavničko veće/ nem szakigazgatási, hanem önkormányzati szerv. A kétnyelvű szabad pedagógiai aktivitásokat a szakmai munkaközösségek tervezik és az osztálytanács elé terjesztik jóváhagyás céljából. Ez végsősoron egy nevelési terv, amely magában foglalja a kétnyelvű szabad pedagógiai aktivitások "ajánlott" tevékenységi formáit. Ilyenek: tagozatok közös munkái, kirándulás, kulturális rendezvények, szakköri foglalkozások stb.



Ezek a tervezett tevékenységi formákon kívül vannak úgynevezett; központilag irányított és céltudatosan beállított formák, amelyek a különböző nemzetiségű tanulók egymáshoz való közeledését stb. hivatottak elősegíteni. A testnevelés pl. úgy van megszervezve, hogy a két tagozat azonos nemű és osztályu tanulói közös testnevelési órákon vesznek részt. A testnevelési órák nyelve szerbhorvát. Sport foglalkozásokon vélellenül sem engedik meg a két tagozat közötti versenyeket, nehogy az, az ellentétek kiéleződésének forrása legyen. A kétnyelvű iskolák tantervében a helyi adottságoktól függően az iskolatanács önrendelkezési jogával élve igen szerencsés módosításokat hajtott végre a tantervi anyagon belül, annak érdekében, hogy a különböző nemzetiségiekhez tartozó tanulók kölcsönösen megismerjék egymás kulturáját, történelmét, irodalmát, nemzeti hagyományait. Pl. a szerbhorvát tagozat történelem tantervi anyagában a horvátországi parasztfelkelés, Matija Mubec tárgyalása során Dózsa György parasztfelkelését is tárgyalják, és fordítva. A történelem különben is igen sok alkalmat és lehetőséget ad ilyen tárgyi koncentrációra. Nem kevésbé az irodalom. Igen érdekes módon építik Zmaj Jován Jovánovity szerb költő irodalmi munkásságához Arany Jánost, tekintve, hogy Zmaj egyike a legismertebb Arany fordítoknak.

#### b./Szűkebb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat.

A szűkebb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat alatt, az egy tanítási órán két nyelven végzett munkát kell érteni. Meg kell jegyezni, hogy a kétnyelvű tanításnak ezzel a formájával a Szerb Köztársaság területén csak elvétve találkoztam. Ennek okát egy kétnyelvű tanítással foglalkozó publikációból vett idézettel világítanám meg. Gulka Géza, pedagógiai tanácsos a Pedagoska Stvarnost C. Novi-Sadon megjelenő folyóirat 1966. 10. számában a "Društveni značaj dvojezične pedagoške aktivnosti u školama." című tanulmányában a következőket írja: /szerbhorvátról fordította F.B./



"A kétnyelvű tanítás egyes vonatkozásai új távlatokat nyitnak meg a pedagógiai gyakorlat előtt. Sajátos didaktikai, metodikai, pszichológiai és még egyéb, más elméletileg tisztázatlan kérdést vet fel... Az egész kétnyelvű pedagógiai aktivitás elsősorban a nevelési eredményekre épül, mert a kétnyelvűség iskoláinkban inkább nevelési, mint oktatási feladat."/x.23.

A Vajdaság iskoláiban a szűkebb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlatnak is több variációja van, jelezvén a problémák tisztázatlanságát és sok esetben a pedagógusok tájékozatlanságát. A kétnyelvű tanítás bevezetésekor "a" és "b" variációkban végeztek kísérleteket. Ma már<sup>a</sup> "c" variáció is ismert.

"a" Variáció lényege, hogy minden tantárgyat két nyelven tanítanak. A tanítás nyelve óránként változik. Az "a" variáció alkalmazása esetén az osztályok összetétele nemzetiségileg heterogén. Az ilyen heterogén összetételű osztályok létesítésének legfontosabb feltétele, hogy úgy az egyik, mint a másik nemzetiségi tanuló rendelkezzenek bilingvikus alapokkal. A variációval kapcsolatban 1962-63. évben folytak kísérletek, az eredményeket csak részben értékelték, és ettől kezdve, annak ellenére, hogy az eredmények biztatók voltak, az úgy kissé elaludt. Jelenleg Novi-Sad-i viszonylatban csak a "József Attila Elemi Iskola" 1-3 osztályában folyik kétnyelvű tanítás az "a" variáció szerint. A gyakorlati tapasztalatok nincsenek elméletileg feldolgozva, féltő, hogy itt is, kellő segítség és útmutatás hiányában a gyakorlat megszűnik.

"b" variáns szerint egyes tárgyak csoportját az egyik, a tárgyak másik csoportját a másik nyelven tanítják. Ez a variáns a "subotićka praksa" elnevezéssel is ismert. Hasonló koncepciók érvényesülnek benne, mint ahazai "tantárgyak szerinti kétnyelvű tanításban". A tanulók összetétele nemzetiségileg heterogén.



"c"variáns az ugynevezett"praksa unošenje elemenata drugog jezika" magyar nyelvre fordítva annyit jelent, mint a; második nyelv elemének alkalmazása. Ez a változat annyit jelent, hogy a tanítás során a legfontosabb szakkifejezéseket, fogalmakat a másik nyelven is tudatják a tanulókkal. A didaktikai, metodikai, nevelés és oktatás-lélektani problémák tulajdonképpen itt vetődnek fel, ennek a változatnak gyakorlata közben. Ezekről a kérdésekről a következő fejezetekben kívánok szólni.

### 3. A kétnyelvű tanítás értelmezése a Szlovén Népköztársaság kétnyelvű iskoláiban.

Szlovénia magyar-lakta területein/Muraköz/ a kétnyelvűség gyakorlata eltér a Szerb Köztársaságban megismert kétnyelvűségi gyakorlattól. Az eltérés elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a kétnyelvűségi gyakorlaton belül nagyobb súlyt fektetnek a szűkebb értelemben vett kétnyelvű gyakorlatnak. Ez az iskolák szervezeti felépítésében, valamint az óratervekben is tükröződik. Nemzetiségi területen itt sem találunk tiszta nemzetiségi iskolákat, de ugyanakkor tagozatosokat sem. Az iskolák valamennyi osztályában heterogén összetételre törek-szenek, ebből pedig az következik, hogy az órákon kétnyelvű tanítási gyakorlatot folytatnak. Itt a szlovén és magyar tanulók valóban kölcsönösen tanulják egymás nyelvét, kulturáját, történelmét. A heterogén összetétellel a kétnyelvű tanítás alapvető célját kívánják a legmesszebbmenőkig biztosítani. Ez a szándék, nemcsak a kétnyelvű iskolák heterogén jellegi szervezésében mutatkozik meg, hanem azon belül, abban a fokozott gondoskodásban, amely valóban a különböző nemzetiségű gyermekek egymáshoz való közeledését készíti elő, és vizsgálja. A tanulók közösségének szociológiai vizsgálatokkal történő elemzésével méri a célkitűzés megvalósításának mértékét, a kétnyelvű tanítás eredményét. Ebből a célból készíti el a Muraszombati Oktatás Fejlesztő Intézet évenként, iskoláként és osztályonként az osztály-közösségek szociogramját. Az elkészített szociogramokat a nevelő-



munka további javítása érdekében az érdekelt iskolák rendelkezésére bocsátják. A szociometriai vizsgálatok a különböző nemzetiségű tanulók kapcsolatait kívánják felderíteni abból a célból, hogy kimutassa a különböző nemzetiségű tanulók barátkozását, a barátság alakulását és ezen túlmenően az osztályközösségek strukturáját. A közölt szociológiai vizsgálatokat, a szociogramokkal egyetemben a Muraszombati Oktatási Fejlesztő Intézet/Sožitja med učenci Slovenske in Madžarske narodnosti v dvojezični šoli. Rezultati sociometričnega merjenja/kiadványából vettem át, bemutatás céljából.

A szociológiai vizsgálat során feltett kérdés: "Kivel szeretnél egy padban ülni?" Az adott válaszok alapján készült el az osztály szociogramja. Csak az érdekesség kedvéért közlöm, fordításban, a második kérdésre, nevezetesen, "Miért szeretnél vele egy padban ülni?" adott legtipikusabb válaszokat. Ezek ugyanis következtetni engednek a választás motívumaira.

Lendava, 2. számú iskola.

1. osztály.- mert szorgalmas tanuló,

- sokszor adott cukrot,
- együtt játszunk,
- jól tanul,
- közel lakik hozzánk,
- szép ruhája van,
- szépen ír,
- mindig tiszta,

2. osztály.- együtt járunk iskolában,

- jó barátom,
- jól tanul,
- kölcsön adja azt, ami nekem nincs
- fizetett fagyaltot
- együtt játszunk,
- közel lakik hozzánk,
- mert okos,



3.osztály. - jól tanul,

- tiszta,
- együtt játszunk,
- mert szép,
- mert szorgalmas,
- sugni szokott,
- mert a legjobb tanuló,
- nem vitatkozik,
- ő is szeret engem,

4.osztály.- jól tanul,

- jó barátom,
- játékban is jó barátom,
- otthon dolgozik,
- becsületes,
- mert vidám,
- a szomszédunk,
- mindig vicces,
- nem haz<sup>u</sup>udik,
- érdekese~~k~~et tud mesélni,

5.osztály.- soha nem vitatkozik,

- segit a házifeladat elvégzésében,
- ha megakarnak verni,segit,
- együtt tanulunk,
- kölcsön adja a körzőjét,
- a közelünkben lakik,
- jól tud játszani,
- a barátom,

6.osztály.- segít a német nyelvben,

- senki sem tudja megverni,
- szép eredményeket ért el az iskolában
- szépen öltözködik,



- neki elmondhatom titkaimat,
- nem beszél durván,
- szívesen segít másoknak,
- befizet a moziba,
- megvár az iskolából hazamenet.

Szlovénia nemzetiségi kisebbségek által lakott területein, mint amilyen Muraköz, 1959-ben vezették be a kétnyelvű tanítást, kísérleti jelleggel az 1. osztályokban, majd minden évben egy osztállyal bővültek a kétnyelvű iskolák. Ez a magyarázata annak, hogy a szociológiai felmérések 1965-ben csak a 6. osztályig terjedtek. A 7. osztály még nem kétnyelvű, ahhoz 1958-ba kellett volna kétnyelvű tanítást bevezetni. 3 évi kísérletezés után a kísérleti anyagok gondos tanulmányozása alapján 1962. április 9-én iktatta törvénybe a Szlovén Népköztársaság Nemzetgyűlése a kétnyelvű iskolákról szóló törvényt.

/Szociogramok bemutatását lásd a következő oldaltól./



Szociogramok bemutatása.

szlovének :

magyarok:

0  
fiú

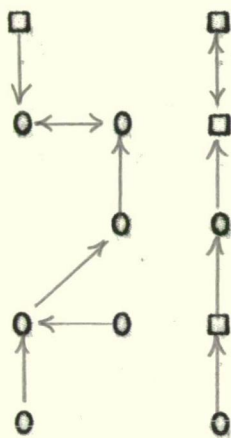
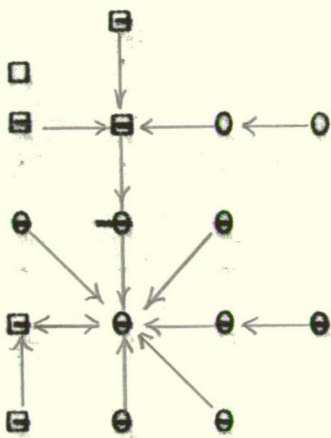
■  
leány

□  
fiú

■  
leány

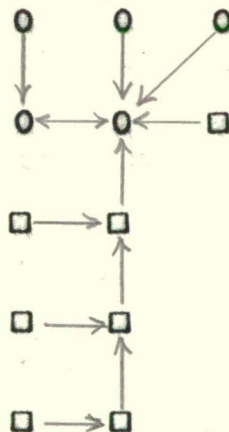
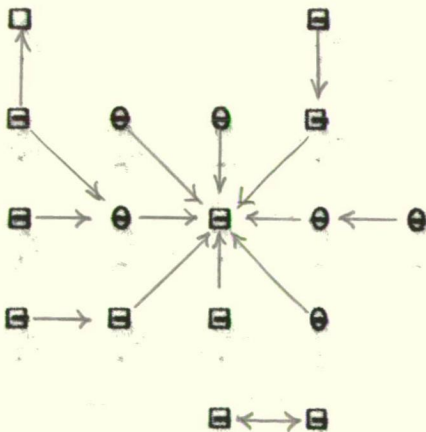
Iendava II. sz. iskola.

1/a. osztály.



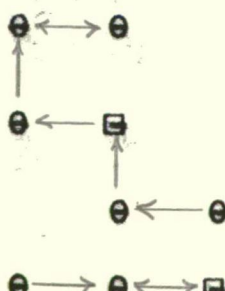
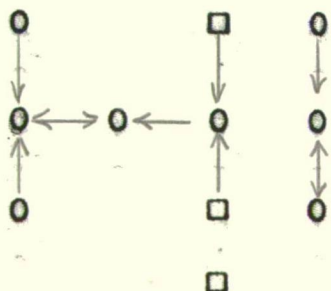
10 szlovén fiú  
8 szlovén leány  
4 magyar fiú  
5 magyar leány  
27. tanuló

1/ b. osztály.



5 szlovén fiú  
6 szlovén leány  
8 magyar fiú  
10 magyar leány  
29 tanuló

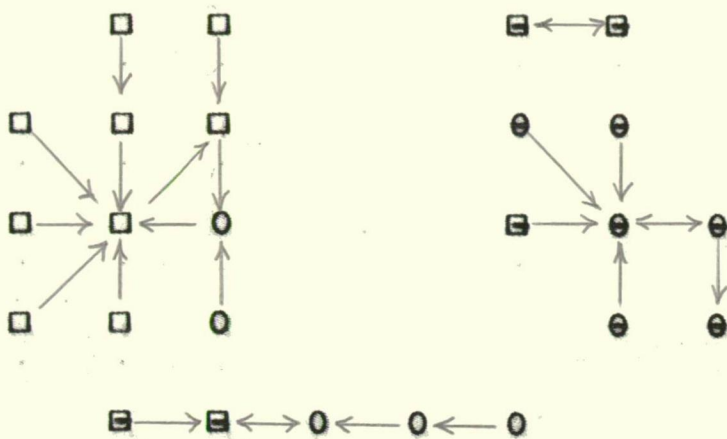
2/a. osztály.



7 szlovén fiú  
7 szlovén leány  
3 magyar fiú  
2 magyar leány  
19 tanuló

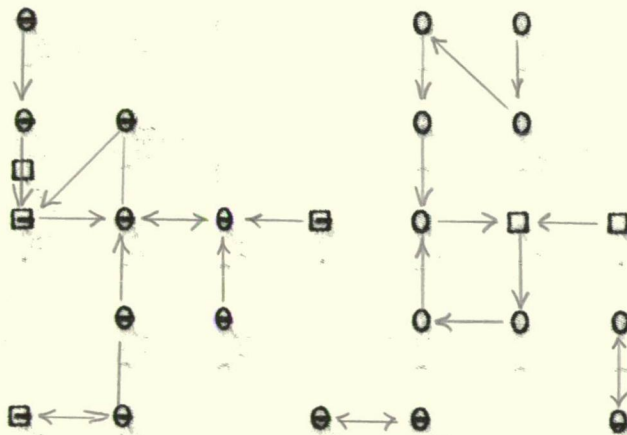


2/b. osztály



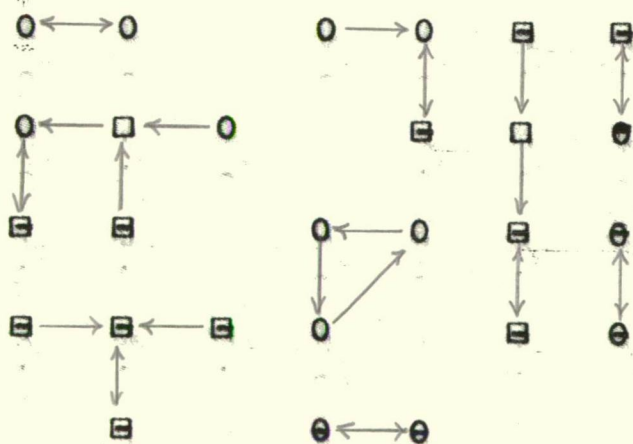
5 szlovén fiú  
 6 szlovén leány  
 9 magyar fiú  
5 magyar leány  
 25 tanuló

3/a. osztály



10 szlovén fiú  
 10 szlovén leány  
 2 magyar fiú  
3 magyar leány  
 25 tanuló

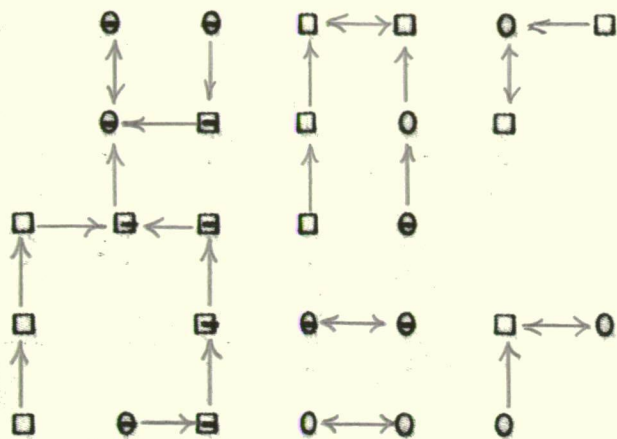
3/b. osztály.



9. szlovén fiú  
 5. szlovén leány  
 11. magyar fiú  
 2. magyar leány.  
27 tanuló

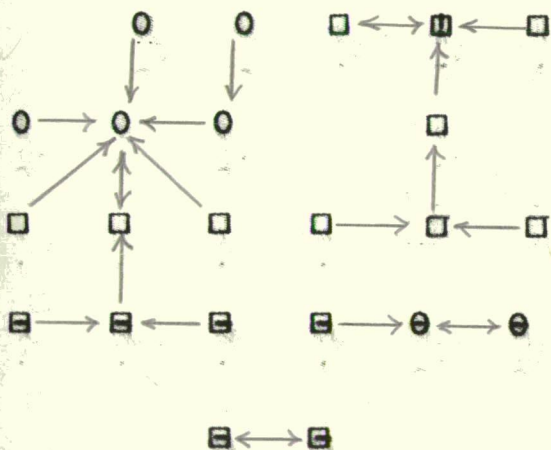


4/a. osztály.



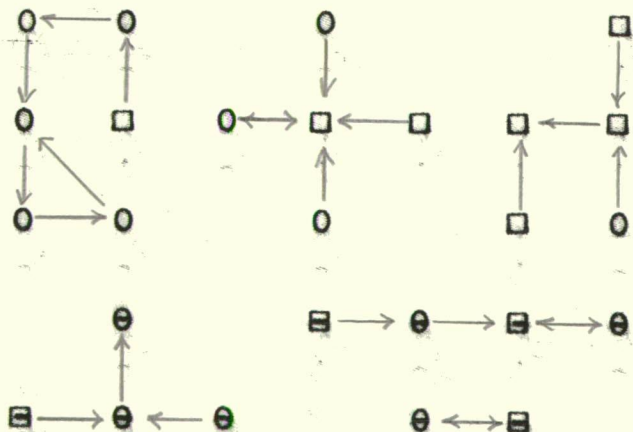
Szlovén fiú 6  
szlovén leány 7  
magyar fiú 10  
magyar leány 5  
osztály létsz. 28.

4/b. osztály.



5 szlovén fiú  
2 szlovén leány  
10 magyar fiú  
6 magyar leány  
23 tanuló

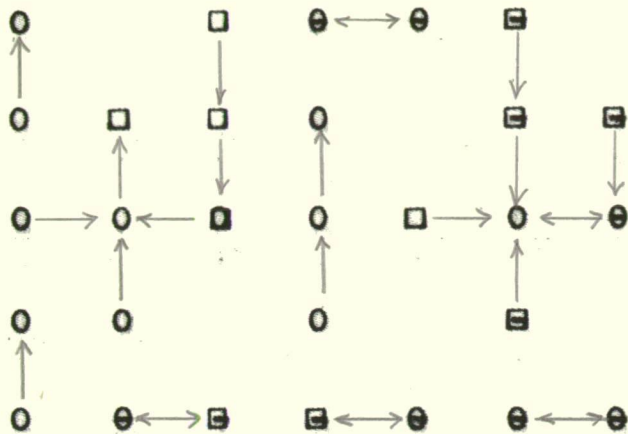
5/a. osztály.



8 szlovén fiú  
6 szlovén leány  
7 magyar fiú  
4 magyar leány  
25 tanuló

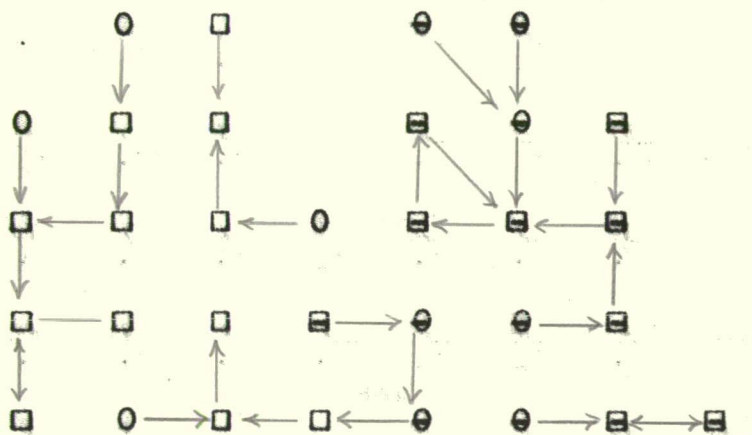


5/b. osztály.



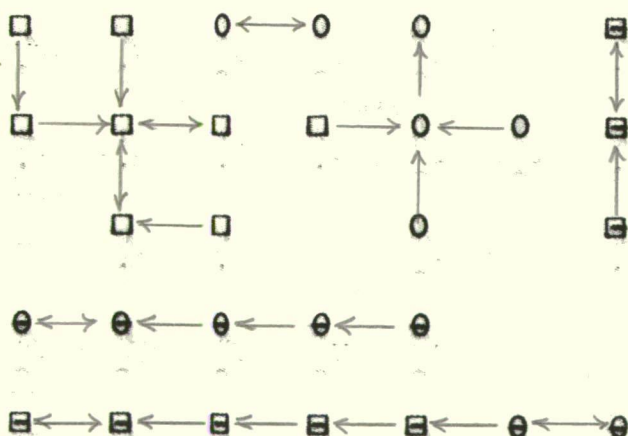
11 szlovén fiú  
7 szlovén leány  
4 magyar fiú  
6 magyar leány  
28 tanuló

6/a. osztály.



4 szlovén fiú  
7 szlovén leány  
12 magyar fiú  
10 magyar leány  
32 tanuló

6/b. osztály.



6 szlovén fiú  
7 szlovén leány  
8 magyar fiú  
8 magyar leány.  
29 tanuló



## Óraterv felépítése.

Az óraterven belül itt is érvényesül a tárgyak mechanikus, nyelvenkénti felosztása, de bizonyos átmeneti szakaszok is kivehetők. Ezek alapján az egész óratervet három részre oszthatjuk:

I.rész. 1-3 osztályig. Magyar és szlovén nyelvi órák kivételével minden tantrágy, minden óráján kétnyelvű tanítás folyik.

II.rész; 4-5 osztályig. A tanítás nyelve minden tárgy vonatkozásában kétnyelvű, oly módon, hogy a nyelv óránként változik.

III.rész. Egy tantárgyon belül uralkodóvá válik egy tanítási nyelv. A másik nyelven csak valóban a legszükségesebb szakkifejezéseket adják meg. <sup>egyszer</sup> Megjegyzem, hogy itt is vannak még finomabb variációk, mint pl. történelemből, a szlovén vonatkozások szlovén, a magyar vonatkozások magyar nyelven kerülnek tanításra.

Az óratervnek ez a felépítése az alábbi:

S. sz.	Tantárgyak	O s z t á l y o k							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
		I.r.			II.r.			III.r.	
1.	Szlovén és magyar ny.	8	8	8	8	8	8	8	8
2.	Term. és társ. ism.	"5"	"5"	"6"	-	-	-	-	-
3.	Természetismeret	-	-	-	/3/	/3/	:3:	-	-
	a/Fizika	-	-	-	-	-	-	:2:	:2:
	b/Kémiai	-	-	-	-	-	-	:2:	:2:
	c/biológia	-	-	-	-	-	-	\$2\$	:2:
4.	Matematika	"5"	"5"	"5"	"5"	"5"	:4:	:4:	:4:
5.	Társadalomismeret	-	-	-	/4/	/3/	-	-	-
	a/Földrajz	-	-	-	-	-	-2-	:2:	:2:
	b/Történelem	-	-	-	-	-	=2=	=2=	=2=
6.	Idegen nyelv	-	-	-	-	3	3	2	2
7.	Szocialista erk. alapj.	-	-	-	-	-	-	:1:	:1:
8.	Testnevelés	"4,5"	"4,5"	"4,5"	/2/	/2/	:2:	:2:	:2:
9.	Rajz	"2"	"2"	"2"	/2/	/2/	:1:	:1:	:1:
10.	Ének, zene	"1"	"1"	"1"	/2/	/2/	=1=	=1=	=1=
11.	Gazdasági, techn. ism.	-	-	-	/2/	/2/	-	-	-
	a/techn. ismeretek	-	-	-	-	-	:2:	:2:	:2:
	b/gazdálkodási ism.	-	-	-	-	-	:2:	:2:	\$2\$
Heti óraszám:		23	23	24	28	29	31	33	33



Az óraterv jelmagyarázata: "2" minden órán kétnyelvű tanítás folyik

/2/ a tanítás nyelve óránként változik

:2: a tanítás szlovén nyelven folyik, magyar szakkifejezésekkel,

§2§ a tanítás magyar nyelven folyik, szlovén szakkifejezésekkel.

-2- szlovén vonatkozás szlovén, magyar vonatkozás magyar nyelven.

Az óratervet tanulmányozva az első benyomás az, hogy valóban a legteljesebb kétnyelvűsget kívánja biztosítani. Itt a tanórán belül 5 kétnyelvűségi gyakorlattal, illetve variációval kerülünk szembe. Az 5 variáción belül számtalan didaktikai, pszichológiai buktató rejlik, ezekről azonban a későbbiek során fogok szólni. Az óraterv felépítéséhez azonban itt kell néhány megjegyzést tennem.

Az óraterv felépítése feltételezi a biligvizmus természetes bázisát. Mivel a tanítás az első osztályban minden tantárgy vonatkozásában kétnyelven folyik, ennek előfeltétele kell hogy legyen az életkorhoz mért szintű és mélységű természetes biligvizmus. Mondanom sem kell, hogy ez nem áll fent.

Ha az óraterven belül, részről-részre, osztályról-osztályra haladva vizsgáljuk a két nyelv arányát, azt tapasztaljuk, hogy a magyar nyelv fokozatosan kiszorul, helyébe a szlovén nyelv lép be, mint a tantárgyak tanítási nyelve. Ez különösebb viszonyítás nélkül is, az óratervre való rápillantás alapján is nyilvánvaló. A két nyelv aránya az egész óratervben különben sem egészséges. Az arány, különösképpen a III. részben, igencsak a szlovén nyelv javára mutat kedvező képet. Ez a tanulók nyelvtudásában, illetve a két nyelv ismeretének szintjében, használatában is realizálódik. Több iskolába járva, sok tanulóval beszélgetve azt kellett látnom és hallanom, hogy a magyar anyanyelvű gyerekek igen jól beszélnek a szlovén nyelvet, és kevésbé jól anyanyelvüket. A szlovén anyanyelvű gyermekek pedig



igen gyengén beszélik a magyar nyelvet. Más a kétnyelvű tanítás elméletileg elképzelt és gyakorlatilag realizált eredménye. A kétnyelvű tanításnak nem célja az anyanyelv és azzal együtt a nemzetiségi kultúra elsorvasztása, éppen ezért a hazai, és íme a külföldi tapasztalatok ismételten arról győztek meg, hogy egész kétnyelvű tanítási gyakorlatunkat alapos revízió alá kell venni. Meg kell keresni azokat a módokat, eszközöket, amelyek valóban tudják váltani a kétnyelvű tanításhoz fűzött reményeket.

#### IV. Fejezet.

##### A kétnyelvű tanítás jelenlegi értelmezésének bírálata hazai és külföldi tapasztalatok alapján.

"Nem képzelhető el az élet és az iskola szoros kapcsolata /nemzetiségi iskolák vonatkozásában/ ha iskoláinkból kikerülő fiatalok félkezűek, és minduntalan akadályokba ütköznek, mert nem tudnak magyarul." /x.24. Ebben a gondolatban summázhatók azok az okok, amelyek a kétnyelvű tanítás bevezetését tették indokoltá. Következésképpen a bevezetés célja, a bevezetést indokló okok végleges megszüntetése, ugyanakkor azok ismételt jelentkezésének preventatív kiküszöbölése.

Visszatérve a kétnyelvű tanítás céljára, nemzetiségeink ismert viszonyai között, a következőkben tudnám körvonalazni.

A kétnyelvű tanítás útján nemzetiségi tanulóinkat képessé kell tenni arra, hogy az általános iskola befejezése után, úgy írásban, mint szóban <sup>az</sup> általános iskola adta műveltségi szinten képesek legyenek gondolataikat, ismereteiket, érzelmeiket úgy magyar, mint anyanyelven kifejezni. A két nyelv ilyen szintű és mélységű ismeretének birtokában tanulóink legyenek képesek az élet bármely területén akár homogén/magyar/ akár heterogén környezetben dolgozni, vagy középiskolai, technikumi stb. tanulmányaikat folytatni. Véleményem szerint a két nyelv ilyen szintű és mélységű elsajátítása a kétnyelvű tanítás jelenlegi értelmezése és gyakorlata alapján nem lehetséges.



Eme állításomat részben a tanterv és óraterv elméleti elemzésével, részben pedig 1961 óta végzett kísérleteim és kutatásaim alapján tudom igazolni.

Nemzetiségi iskoláink óratervét elemezve/lásd 41.-42.oldal/ az tűnik ki, hogy az anyanyelven tartott órák száma az 1.osztályban 3,66-szor nagyobb, mint a magyarnyelven tartott órák száma. Ez az arány a 8.osztály óratervében csupán 0,46. Az anyanyelvi és a magyar nyelvű óráknak ez az aránya kétségtelenül a magyar nyelv jobb elsajátítását eredményezi, és ugyanakkor az anyanyelvi ismeretek csökkenésével egyidejűleg az anyanyelvi szókincs gyarapodása, az anyanyelvi kifejezőkészség is súlyos csorbát szenved. Tetézi a bajt még az körülmény, hogy az anyanyelvi tárgyak mint pl. a történelem vagy földrajz esetében sem a nevelő, sem pedig a tanuló nem rendelkezik tankönyvvel. Magyar nyelvű tankönyvből készül a nevelő, az anyagot fordítja, a tanulóknak anyanyelvű vázlatot ad, amit a felkészülés során a magyarnyelvű tankönyvből kell kiegészíteni.

Az óratervet tovább elemezve kitűnik az is, hogy a magyar tanítási-nyelvű órák száma az 5.osztályban ugrásszerűen emelkedik. Amíg akét nyelven/magyar, illetve szerbhörvát/tartott órák számának aránya a 4.osztályban 18:12, az 5.osztályban 11,5:20,5.

Az az elvi álláspont, hogy a tanulók első ismereteiket anyanyelven szerezzék, helyes, pedagógiaiilag indokolt. A fokozatosság elve az anyanyelvi órákról a magyar tannyelvű órákra való áttérésre az 1.osztálytól a 4.osztályig helyesen érvényesül. Annál nagyobb törés következik be azonban a 4. és 5.osztály között. A 4.osztályból az 5.osztályba való átlépés ismert pedagógiai problémáit hihetetlen mértékben növeli a tanítás nyelvének szinte ugrásszerű váltása. Majd az 5.osztálytól a 8.osztályig a magyar nyelv van döntő tulsulyban. Tehát itt arról van szó, hogy az alsótagozaton az anyanyelvi, a felső tagozaton a magyarnyelvű tanítás van tulsulyban.

A maga nemében és értelmében ez is kétnyelvű tanítás. Ez a koncepció



azonban figyelmen kívül hagyott igen fontos pedagógiai ismeretszerzési és nyelvtanulási elveket. A felfogás lényegében az rejlik, hogy az ismeretszerzés folyamata mesterségesen el van választva az anyanyelv tanulásának folyamatától. Ugy véltük, hogy az 1-4 osztályokban a tanulók megfelelő anyanyelvi bázist kapnak, amely lehetővé teszi azt is, hogy a felsőtagozaton szerzett ismereteiket anyanyelven is kitudják fejezni. Hipotézisünk megdőlt. Az anyanyelvi, <sup>magya</sup> magyar nyelvi szókincs fejlődése, gazdagodása nem választható el az ismeretszerzéstől. Az ismeretszerzéssel párhuzamosan fejlődik a szókincs és a kifejező-készség is. Ebben az esetben tanulóink szókincsre megrekedt a 4. osztály ismereteinek szintjén. Az pedig közismert, hogy az ismeretek, fogalmak erőteljesebb, intenzívebb elsajátítása éppen az 5. osztálytól, a különböző szaktárgyak belépésével indul nagyobb fejlődésnek.

Felvetődik egy igen fontos elméleti kérdés. A kétnyelvű tanítás eszköz, vagy pedig a pedagógiai célrendszerhez tartozik-e? A kétnyelvűség - céljában meghatározott szinten és mélységben - kialakítása kétségtelenül cél. De maga a kétnyelvű tanítás...? Mint a kétnyelvű ismeretek elsajátításának folyamata, a nevelő és a tanuló közösen végzett munkája egyértelműen mód-e? Erre a kérdésre egyértelműen, direkt választ adni nem mondhatunk sem igent, sem nemet. A kétnyelvű tanítás folyamatában ugyanis nemcsak arról van szó, hogy tanulóinkat a két nyelv fogalomrendszerével újabb - és újabb ismeretekhez juttassuk, hanem egyben arról is, hogy a két nyelv tárgyi fogalomrendszerét is el kell sajátítatnunk. A két nyelv tárgyi fogalomrendszere tanulóink előtt ismeretlen. A kétnyelven végzett ismeretszerzés folyamatában a különböző tárgyak kétnyelven való tanulásának során ismerkednek meg hol az egyik, hol a másik nyelven, majd mindkettőn az objektív valóság jelenségeinek megfelelő adekvát fogalmaival. Ugy vélem, hogy az eszköz és célrendszer problematikáját dialektikusan kell felfognunk. Mindenkor a konkrét helyzettől, a tanítás konkrét feltételeitől, körülményeitől függ, hogy akár az egyik, akár a másik nyelv



mikor eszköz és mikor cél. Ez ismételten azt jelenti, hogy az ismeret-szerzés az általános iskola szintjén nem választható el a szókincs gyarapodásától. Ujabb és újabb ismeretek elsajátítása feltétlenül magaután vonja/ha nem feltétele/ a szókincs gyarapodását. Ez a tétel megfordítva is igaz, a szókincs gyarapodása, az újabb és újabb szavak is ismereteket jelentenek.

Mi történik például abban az esetben, amikor az 5. osztálytól kezdődően a növény és állattant magyar nyelven tanulják tanulóink? Mivel az 1-4. osztályokban az anyanyelv dominál, túlsúlyban, mint az órák tanításnyelve, a megfelelő maganyelvű szókincs kifejezőkészség hiányában az ismeretek elsajátítása szenved hátrányt. Későbbiek folyamán, mivel a növényteni, állattani ismereteket maganynyelven sajátították el, az anyanyelvi szókincs gyarapodásában megállt a 4. osztály szintjén. Mivel ez nem-csak a növény és állattanra, hanem a tárgyak többségére vonatkozik, tanulóink a 8. osztály végére jobban beszélik a maganynyelvet, mint anyanyelvüket. Az anyanyelv osztályról-osztályra tantárgyról-tantárgyra adjaát funkciót.

A folytatott gyakorlat következtében tanulóinknak igen komoly nehézségei támadtak azon tárgyak vonatkozásában, amelyeket anyanyelven kellett tanulniok. Ez teljesen érthető, és a gyakorlatból logikusan következett. Tanulóink a szó legszorosabb értelmében képtalanak lettek az anyanyelven írt történelmet, földrajzot stb. megtanulni. Ez nemcsak abból adódik, hogy a tantárgyak többségét maganynyelven tanították, és tanulták tanulóink, hanem abból is, hogy a kétnyelvű tanításon belül nem lehet a tantárgyakat ilyen mechanikus módon, szinte egy vonalhuzással anyanyelvi és maganynyelvű tárgyakra osztani. Hiszen a valóságban az élő nyelv nem ismer határokat a kémia és a földrajz, a biológia és a törtélem stb. tárgyak között. Akár a magyar, akár a szerbhorvát nyelv, nem korlátozható reálszókincsre és humán-szókincsre. Ez képtelenség. Egy nyelv szókincese magában foglalja az élet valamennyi jelenségeinek, dolgainak, konkrét és elvont fogalmainak nevét. A kétnyelvű tanítás tárgyakinti



értelmezése azt eredményezte, hogy tanulóink pl. földrajzi témáról amíg "leckén belül volt" anyanyelven, fizikai témáról hasonlóképpen csak magyarul tudott beszélni. De abban a pillanatban, amikor a beszélgetés kilép a lecke körén, amikor a másik nyelven tanult fogalmakkal, szavakkal kell kifejezni gondolatait, bekövetkezik a két nyelv keveredése; felemás mondat-alkotás, nyelvi, logikai zavar, ugynevezett "nyelvi koktél" áll be.

A kétnyelvű tanítás ilyen módon való értelmezéséből és gyakorlatából két nagyon fontos tanulságot kell levonni:

1. Tanulóink nem tanulják meg sem a magyar, sem a szerbhorvát nyelvet.

2. A nyelvek/mint eszköz/ hiányos ismeretének következtében nem képesek a tantervi anyag elsajátítására.

Annak érdekében, hogy a kétnyelvű tanítás eme nyilvánvaló negatív következményei korrigálva legyenek, vezettük be a szakkifejezések magyarázatának módszerét. A tanterv és óraterv elemzések során eddig szándékosan nem tértem ki a jugoszláviai gyakorlat óratervének elemzésére, tekintve, hogy az lényegében, elvi felépítését illetően a miénkkel hasonló. Itt azonban már figyelembe kell vevünk a "szuboticka praksa" -val kombinált "második nyelv elemeinek alkalmazását". Igaz, hogy lényegét tekintve ez is megegyezik a mi szakkifejezések magyarázatának módszerével, de annak alkalmazásában mutatkozik némi eltérés.

Hogy a szakkifejezések magyarázatával sem jutottunk sokkal előrébb, talán mondanom sem kell. Tegyük fel, hogy X. tárgy tanítója minden órán, minden esetben az anyagban előforduló valamennyi szakkifejezést megad mindkét nyelven, ha azokat a tanulók minden esetben be is jegyzi füzetükben, az eredmény akkor is csak egy fizika, kémia, földrajz stb. általános iskolai szintű szakszótárt eredményez. De semmiképpen sem jelenti azt, hogy ezek a szakkifejezések részeivé váltak tanulóink aktív szókincsének, hogy azokat minden körülmények között megfelelően tudják alkalmazni.



További kérdés, hogy a szakkifejezéseket órán belül, mikor és hogyan, milyen formában adjuk át tanulóinknak. Az óra elején, az óra végén, vagy magyarázat közben? A "subotička praksa" ezt az óra végére helyezi, kb. 5 perc, de maximum 10 percnyi időt szentelhet a nevelő a szakkifejezések második nyelven való magyarázatára. Arról sem a hazai, sem a jugoszláviai utmutatások nem szólnak, hogy az így közölt szakkifejezések a tanulók által való elsajátítására, gyakorlására mikor kerül sor. A kellő szilárdítás gyakorlás nélkül pedig hogyan és mikor válnak a tanulók ismereteivé. A magyar, vagy szerbhorvát, vagy bármely más nyelv ismerete nem egyenlő a szakkifejezések gyűjteményével.

Szerbhorvát nemzetiségű iskoláinkban működő pedagógusaink nem lelkesedésből, de nem is pedagógiai tudatosságból fakadóan, hanem egyszerűen a gyakorlat által szült kényszerűségből voltak kénytelenek egyes szakkifejezéseket hol az egyik, hol a másik nyelven is magyarázni. Ennek oka abban rejlik, hogy tanulóink nem beszélik egyik nyelvet sem jól. Legalább olyan jól, hogy a tanítást megértsék. Így a szakkifejezések magyarázata, részben a kérdés tisztázatlansága, részben pedig a szükség által diktált kényszer miatt ott és akkor történt, amikor az órát tartó nevelő úgy érezte, hogy tanulói ezt, vagy azt nem értik. Ebből azután igazi kétnyelvű óra lett. Minden terv, vagy cél nélkül a két nyelv akkor és ott keveredett, amikor és ahol keverték. Így a kétnyelvű tanítás nemhogy enyhítette volna az utcai koktél kétnyelvűséget, de azt mintegy megerősítette. Nemzetiségi községekben ilyen beszélgetéseknek lehetünk fültanú: "Gde ti radi sin."? /Hol dolgozik a fiad?/ Válasz: "Radi na gépállomásu." /A gépállomáson/ Mennyit keres? /"Koliko zaradi"? "Jedan egység i tri tizeda." /Egy munkaegységet és három tizedet/ Tanulóink ezt a koktél kétnyelvűséget mintegy tovább fejlesztették. Magyar nyelven tanult fogalmakat, szavaikat szerbhorvát szövegbe, szerbhorvát hangsúllyal, névelővel és végződéssel építették be. Pl: Bio sam na szakkör - u/Szakkörön voltam/



Attól függetlenül, hogy a koktél kétnyelvű tanításnak ilyen torz és mindkét nyelv szempontjából káros hatásai vannak, igen komoly oktatás-lélektani következményekkel is jár.

A megismeréshez nem egy, de több logikai művelet útján jutunk el tanulóinkat. A megismerés nem egyszerű passzív befogadás, hanem tudatos, aktív intellektuális munka. Mivel a megismerés logikai műveletek sora, részekre tagolódik. Ezek a részek dialektikus egységet alkotnak. Nem képzelhető el, hogy egy rész a részből magyar, a másik rész anyanyelven kerül megfogalmazásra. Ez nemcsak hogy lehetetlen a maga nemében, de erőltetése esetén, a nyelvi koktélon túlmenően fogalomzavart is eredményezhet. Megvilágítom ezt a kérdést egy konkrét példával. Fizikából a nyomóerő és a nyomás a didaktikai egység. Miután koncentráltam az előző anyagrésszel, és felelevenítettem a nyomóerő fogalmát, rátérhetek a nyomás fogalmának kialakítására. Ha ezen is túl vagyok, a mértékegységet is tisztáztuk - mindezt természetesen egy nyelven - következik a logikai művelet legfontosabb része, az ítéletalkotás, a tanultak összefüggései alapján.

$$\text{Ti. Nyomás} = \frac{\text{nyomóerő}}{\text{alátám.fel.}} \quad P = \frac{P}{F}$$

Ebből az következik, hogy a nyomóerőt nem változtatva a nyomás változtatható, az alátámasztási felület növelésével illetve csökkentésével. Ha ezt a logikai menetet a logikai összefüggéseket megszakítom a szak kifejezések magyaráztatásával, megszakítom a didaktikai egység dialektikus folyamatosságát, ami kétségesse teszi a belső összefüggések szintézisét. A gondolkodás folyamata a probléma megjelenésétől, annak megoldásáig, vagy végső feladásáig tart. Ezt az egységet a kétnyelvű tanítás során egy nyelvileg fel nem bontható egységnek kell tekinteni. Ha ezt az egységet felbontjuk, felbontottuk a gondolkodás folyamatát is. Ez a tanulók zavaros kifejezéséhez vezet, és mint ismeretes, zavaros kifejezések mögött zavaros gondolkodás rejlik. Kétnyelvű tanításunknak semmiképpen sem lehet ez a célja.



Kétnyelvű tanításunkat, célját véve figyelembe, szakkifejezések adásával, történjék az bármilyen formában, megoldani nem tudjuk. A tanult szakkifejezéseket ugyanis, csak a szigorúan vett szakvonatkozásokban alkalmazhatják tanulóink. Ebben az esetben semmiképpen sem beszélhetünk arról, hogy tanulóink a szerbhorvát nyelvet az anyanyelv ismeretének szintjén ismerik, bírják és alkalmazzák. De vonatkozik ez a magyar nyelvre is, mert annak ismerete véleményem szerint nemzetiségeink objektív helyzetét véve alapul, legalább olyan fontos, mint az anyanyelv ismerete. A legegyszerűbb szakkifejezések nem szakvonatkozásban alkalmazva nevetségesé, mondhatnám tragikomikus~~x~~á válik. Egy szakkifejezés, egy tárgy, cselekvés, művelet stb. nevét viseli. Egy név azonban<sup>t</sup> több fogalmat jelenthet. Természetesen más-más vonatkozásban, szituációban. Ha egy adott szakkifejezést tanulóink a tanultak alapján a másik nyelvre ültetik át, az nem biztos, hogy az adekvát~~x~~ fogalmat fogja jelenteni. Pl: a magyar nyelvben a "szőlő" jelentheti a gyümölcsöt, jelentheti a növényt, de jelentheti a szőlővel telepített területet<sup>is</sup>. Szakkifejezések módszerének alapján tanulóink a szőlő kifejezés mellé megkapja a "grozde" anyanyelvi kifejezést, ami szerbhorvát nyelven egyértelműen csak a szőlőt, mint gyümölcsöt jelenti. Ha a megtanult szakkifejezés használatával azt akarja mondani, megyek a szőlőben kapálni, akkor voltaképpen azt mondja, hogy megyek a szőlőben, mint gyümölcsbe, a fűrtbe, a bogyóba kapálni. Ugytűnik, hogy ez egy kiragadott példa, de az ilyen példáknek se-szeri<sup>t</sup> se-száma.

Kétnyelvű tanítással foglalkozó megfigyeléseket végeztem, úgy felnöttek<sup>is</sup>, mint a tanulók körében, annak megállapítására, hogy egy témán belül hányszor és mikor váltanak át az egyik nyelvről a másikra. Megfigyeléseim megerősítettek abban a feltevésben, miszerint a nyelvek váltása mindig akkor következik be, amikor a gondolatok szóbeli kifejezésének folyamatában a beszélő egy olyan fogalomhoz, névhez, nyelvi kifejezési formájához ér, amelyet vagy egyáltalán,



vagy nehezn tudna kifejezni azon a nyelven, amelyiken éppen beszél. A következő váltás ismét ilyen kritikus helyen történik. Ez összefüggésben van a fogalmak asszociációs kapcsolatával, annak mélységével, és mindez szinte sztereotip módon ismétlődik. Felnőttek esetében ezen segíteni már lehetetlen. Tanulóinknál viszont igen. Megfigyeltem azt is, hogy tanulók szinte reflex-szerűen egyik nevelőjükkel magyar, másik nevelőjükkel anyanyelven beszélnek. Ez nyilvánvalóan azzal áll összefüggésben, hogy az illető nevelő az esetek többségében milyen nyelven szól hozzájuk. Sőt, ezen belül még az is megfigyelhető, hogy melyik nevelővel beszélve vált beszélgetés közben egyik nyelvről a másikra, mondat közben, és melyiknél nem, vagy legalább igyekszik ezt elkerülni. Ezeket a leéltani jelenségeket a kétnyelvű tanítás során feltétlenül figyelembe kell venni, mert igen hasznos utmutatásul szolgálnak egy helyesebb kétnyelvű tanítási gyakorlat kidolgozásához. Mindenekelőtt arra kell törekedni, hogy tanulókban kialakítsunk egy olyan sztereotip rendszert, amelyen belül tanulók az adott nyelvre, minden esetben az adott nyelven belül válaszolnak. Ennek előfeltétele pedig az, hogy mindkét nyelven ki kell építeni az adekvát fogalmak rendszerét. Sajnos, sem az előbbi, sem az utóbbit nem véltem felfedni iskoláinkban. De hogy ez valójában lehetséges és kell arról saját kísérleteim győzték meg, amelyek ismertetésére későbbi fejezetek során visszatérek.

Nemzetiségi iskoláinkban a kétnyelvű tanítás és gyakorlat már ismertetett értelmezése az anyanyelv ismeretét hátrányos helyzetbe kuttatta. Ezt nemzetiségi iskolákban elvégzett íráskészség felméréseim is igazolták. Nemzetiségi tanulók magyar nyelvű íráskészsége messze felülmulta az anyanyelvi íráskészséget. Kivételt képez a katymári iskola, .Ebben az iskolában ugyanis 1961-től kísérleti kelleggel más gyakorlat folyt a kétnyelvű tanítást illetően.

Amint az már lenni szokott, egy problémára irányuló kutatás során más, előre nem látott kérdések is felszínre kerülnek és részben meg is oldodnak, mint az egész problémakör részkérdései. Így történt



ez, az íráskészség felmérésének esetében is. A felmérés a kétnyelvű tanítás érvényben lévő értelmezésének bírálatára irányult elsősorban, a munka és az elemzés sorá<sup>án</sup> azonban több tantervi, óratervi és didaktikai probléma is felvetődött.

#### V. Fejezet.

##### Anyanyelvi és magyar íráskészség felmérés eredményei<sup>a</sup> szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban.

Az íráskészség vizsgálatára az indított, hogy napjainkban, amikor szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban az anyanyelvi műveltség mellett a magyarnyelvű műveltségre is törekszünk, az mellett az orosznyelvet, mint idegen nyelvet is tanulják tanulóink, kétségesnek tartottam, és vizsgálatok alapján továbbra is kétségesnek tartom, hogy a 10-14 éves gyerekek képesek a 3 nyelv négyféle írásából/szerbhorvát nyelven belül kétféle írást tanítunk, horvát, latin betűs, és szerb ciril betűs./adódó feladatokat elvégezni, az ismereteket a tantervi követelményeknek megfelelően elsajátítani.

A kétnyelvű tanítás bevezetése még indokoltabbá teszi a probléma vizsgálatát. A kétnyelvű tanítás értelmezésével -amint azt az előbbi fejezetben ismertettem - kicsit elcsusztunk a másik oldalra, nevezetesen az anyanyelv szenved csorbát ha a továbbiakban is a jelenlegi gyakorlatot követjük. Az elcsuszás mértéke az íráskészség felmérés adataiból kitűnik.

Az íráskészség elméleti alapjául a felmérés és kiértékelés során Dr. Nagy József -Kunstár János/Szeged/"Az orosz íráskészség kialakításának néhány problémája" c. munkát vettem./x.25.

/Felméréseim elméleti megalapozására az idézett munkára több ízben is vissza kell térnem./

"A gondolatok írásbeli kifejezése emberi tevékenység, amelyben mint minden emberi tevékenységben külön<sup>fe</sup>leg tudatos és automatizált összetevők működnek. E bonyolult tevékenységben sajátos rendszert



alkotnak a manuális mozgások.Íráskészségen a metodikusok és gyakorló pedagógusok többsége a gondolatok írásbeli kifejezéséhez szükséges manuális mozgások összességét érti.A gondolatok írásbeli kifejezésének folyamatában a cél a gondolat megfogalmazása,kifejezése. Enhez viszonyítva a manuális mozgások eszközjellegűek./x.26.

Írástanításunk legyen az magyar nyelvi,vagy orosz,megfelelkezik ennek a tényről.Gondoljuk csak meg,az 5.osztályban,amikor tanulóink a 4.osztályban kapott írásjegye éppen-csak hogy megszáradt, a még kialakulatlan írás,mint eszköz nélkül lehetetlen pl. egy olyan súlyponti tárgy tanítása mint a történelem,mert nincs tankönyv. Tanulóink,a még kialakulatlan írást,mint eszközt használják fel a tankönyv hiány pótlására,le kell írni az órán az anyagot.Ennek alapján nem csodálkozom azon,hogy felméréseim igen magas hibaszámot mutatnak.

"Az íráskészség kialakításának folyamatában ugyanis,ha azt tudatosan akarjuk végezni,meg kell fordítani ezt a természetes rendet és olyan íráskészségfejlesztő gyakorlatokat kell beállítani,amikor a manuális mozgások céljellegűek, és hozzájuk viszonyítva a tartalom eszköz-jellegű... Az íráskészség kialakításában tehát a manuális mozgások megtanulása,begyakorlása a cél." /x.27.

Az idézett mű a manuális mozgásokat véve vizsgálat alá a következőket állapítja meg:" A gondolatok írásbeli kifejezésének folyamatában a manuális mozgások egy részéről tudomást veszünk,egy részt a mozgások szakadatlan érzékelése,és állandó vizuális ellenőrzése után,másrészt az egyes betűk,szótagok,szavak leírása tudatosan történik.Tehát a gondolatok kifejezését szolgáló manuális mozgások között is vannak tudatos és automatizált összetevők."/x.28.

Az írásmozgások struktúrájáról a következőket olvashatjuk:"Az írásmozgások legkisebb egysége - mint minden izommozgásé - a mozdulat,amely egy izom,illetve izomköteg meghatározott mértékű összehuzódása.Az írásmozgások meghatározott mozdulatok egymásutánjából



épülnek fel. A mozdulatok egymásutánjában egyes csoportok mindig ugyanabban a rendben ismétlődnek. Ahány betű van az adott nyelvben, annyi a mindig ugyanabban az egymásutánban ismétlődő mozdulatok rendszerének a száma." /x.29.

Igy a szerbhorvát írás latin betűvel 30 kicsi, 30 nagy, magyar írás 44 kicsi, 44 nagy betű, orosz írás 45, szerb írás ciril betűvel 30 kicsi, 30 nagy betű.

"Az egyes betűk írása több, mindig ugyanabban a rendben ismétlődő mozdulatból áll. Egy adott betű leírásához szükséges mozdulatforma az izmok összehúzódása, automatikusan történik. Az egyik izom összehúzódás a következő izomösszehúzás ingerévé válik. Vagyis az egymást követő mozdulatok sokszori elvégzése összekapcsolja ezeket a mozdulatokat, készséggé fejleszti az adott betű írását. Egy betű írásának készséggé fejlesztése azt jelenti, hogy a betű írásának tudatos indítása után a mozgás automatikusan folyik le, minden összetevő/mozdulat/ a következő összetevő ingerévé válik. Minden nyelvben meghatározott számú automatizált mozdulat-rendszer képezi az írásmozgások alakulását. /lásd az előzőekben ismertetett betűszámokat/ Az írásmozgások egész bonyolult rendszere ezeknek az egymást automatikusan kiváltó mozdulatoknak a meghatározott számú rendszeréből épülnek fel. Az egyes betűk automatizált írását ezért az íráskészség alapkészségének nevezzük." /x.30.

Igy nemzetiségi iskoláinkban/szerbhorvát/tekintve, hogy négyféle írást tanítunk és használunk, négyféle írás alapkészségről beszélhetnénk abban az esetben, ha a négy-féle írás négyféle betűtipusokból állna. Mivel azonban az egyes írásokban a betűformák megegyeznek, az írás alapkészségek száma jelentősen csökken. Ez részben könnyíti, egyszerűsíti, az íráskészségek kialakítását, de másrésről pedig bonyolultabbá teszi, mert..." Az egyes írások alapkészségének kialakítása csak a betűző írást teszi lehetővé, amikor minden egyes betű írása tudatosan történik. Az alapkészségek, az egyes mozdulatrendszerek összekapcsolása külön feladatot jelent." /x.31.



Külön feladat a manuális tevékenység technikáját illetően és külön feladat a betűrendszer szintézisét tekintve egy értelmes szóvá.

Miért vetődik fel ez így? Azért, mert a szerbhorvát nyelvben a betűk egymásutánja eltér a magyar nyelvben előforduló egymásutántól.

A ciril írás pedig éppen az alapkészségek hasonlósága, vagy azonossága/az oroszhoz viszonyítva/ és az értelem azonosságát illetően a szerbhorvát nyelven belül teszi nehézkessé az alapkészségek differenciálását és ugyanakkor szintézisét egyazon műveleten belül.

Ez teszi érthetővé azokat a nagyszámu íráshibáknak a számát, amelyek a felmérések során a latin és a cirilbetűk keveredéséből adódtak.

Tehát az írásmozgásokban az automatizált komponensek második rétegét a sajátos betűkapcsolások négyféle íráson belül készséggé fejlesztett mozdulatrendszerét alkotják.

"Az írásmozgások rendszerében azonban ~~í~~mozdulatok nagyobb, állandó csoportosulásai is megfigyelhetők. Ezek mindig ugyanabban a rendszerben ismétlődő alapkészségekből/betűkből/tevődnek össze. Ha a betűk egy csoportja mindig ugyanabban a rendszerben következik egymás után, ugyanaz a jelenség következik be, mint amit a betűket alkotó mozdulatoknál láttuk. Egy betű írása/mozdulatrendszer/ a következő betű/mozdulatrendszer/ ingerévé válik. A betűkön belül a mozdulatok az automatizált összetevők, a szótagokon, a szavakon, a szókapcsolatokon belül a betűk válnak automatizált összetevőkké. A sokszor írt szótagok, szavak, szókapcsolatok leírása így a tudatos indítás után automatikusan történik. Mivel ezek ~~í~~készségek meghatározott alapkészségekből, betűkből tevődnek össze, ezért ésszerű ezeket az íráskészség összetett készségeinek nevezni. A szótagok, szavak, szókapcsolatok írásának készsége, mint összetett készségek nemcsak a fentiekben különböznek az alapkészségektől, hanem abban is, hogy az alapkészségek pontosan meghatározott számuak és viszonylag kevés van belőlük, ugyanakkor az összetett készségek száma meghatározatlan, egyénenként is változik és minőségileg egyaránt."...

"Az íráskészség kialakítására vonatkozóan e különbségből két fontos dolog következik. Az íráskészség



fejlesztése mindaddig feladat, amíg nyelvoktatás folyik. Az alapkészségek kialakítása és bizonyos mennyiségű összetett készség kifejtése már az oktatás első félévében elérhető. Az összetett készségek fokozatos felhalmozása azonban csak olyan mértékben lehetséges, amilyen mértékben tanulóink újabb és újabb szavakat sajátítanak el. Másodszor, szükséges a leggyakrabban előforduló szavak írásának készségfejlesztését külön gyakorlatok formájában is elősegíteni! /x.32.

Ugy gondolom, hogy az idézett munka szerzőinek utobbi két megállapítása magyarázatot ad arra vonatkozóan felméréseim eredményeire; miért jobb osztályonként és iskolánként, majd országos átlagban is a magyar íráskészség, ugyanígy tempó, mint hibamutató tekintetében az anyanyelvinél. A magyarázat kézenfekvő. A felsőtagozaton a kétnyelvű tanítást, mint ismeretes úgy értelmezzük, hogy a reáltárgyakat magyarul tanítjuk, ezzel lényegében - ahogyan azt az ótaterv elemzésénél kimutattam - túlsúlyban került a magyar nyelvű tanítás, ezzel együtt az újabb és újabb szavak elsajátítása magyar nyelven. Mivel az összetett készségek fejlesztése függvénye a szókincs gyarapodásának, nyilvánvaló, hogy a 4. osztály után az íráskészség azon a nyelven fejlődik erőteljesebben, amelyiken nagyobb mértékű az újabb és újabb szavak elsajátítása.

Nagyon megszívlelendő az íráskészség fejlesztésének az a tétele, hogy az feladat mindaddig, amíg nyelvoktatás folyik. Valljuk meg férfiasan, nevelőink vajmi keveset törődnek az íráskészség fejlesztésével a felső tagozaton. Ennek oka elsősorban a helytelen szemléletben rejlik. A helytelen szemléletnek pedig a meglévő objektív okok mellett számos szubjektív tényezője is akad. A felmérések azt mutatják, hogy az 5. osztálytól a 8. osztályig szinte törvényszerűen romlik az írás esztétikája. Estenként már-már a botrányossal határos. Természetesen nem fogadható el az, hogy nevelőink ezt nem látják. De igen, de úgy látszik, ez számukra közömbös.

A felmérések eredményeinek vizsgálata.

1965. november 14. és 1966. március 21. közötti időszakban felmérése-



ket végeztem valamennyi/Battonya, Bp, Gara, Hercegszántó, Katymár, Pécs/  
szerbhorvát nemzetiségi általános iskolában, anyanyelvi és magyar  
nyelvi íráskészség szintjének megállapítására.

Minden készség fejlettségét kétféle tényező mutatja. A tevékenység  
mennyisége/ez esetben az írás tempója/ és minősége/ez esetben az  
elkövetett íráshibák száma/ A 6 iskola közül négyben személyesen,  
kettőben pedig kérésre, utmutatásaim és előzetes megbeszélés alap-  
ján igazgató kartársak végezték el a felméréseket. A felmérések el-  
végzéséhez a Művelődésügyi Minisztérium előzetes engedélyével  
került sor. A kiértékelést valamennyi iskola valamennyi tanulója-  
nál magam végeztem el, a próbairások elemzése alapján. Próbairást  
írt szerbhorvát, illetve magyar nyelven 221 tanuló. Ez azt jelenti,  
hogy 442 dolgozat, illetve próbairás szolgálja az alapot a meglévő  
adatokhoz. A felmérés tartalma és metodikája a következő: Egy 362  
betűből álló szerbhorvát, illetve magyar nyelvű szöveget kellett  
a tanulóknak lemásolni. E célból a tanulók megkapták a lemásolan-  
dó szöveget és a szükséges papírt. Megmagyaráztuk, hogy a feladat lé-  
nyege nem versenyben van, mindeki saját megszokott tempójában ír-  
jon. Ha esetleg versenyzik, sok lesz a hiba és ez rontja a teljesít-  
ményértékét. Az egész osztály egyszerre kezdte el a munkát. Aki kész  
lett, jelentkezett és lapjára feljegyeztük a másolásra fordított  
percek számát. Mivel a törtpercek megközelítőleg kiegyenlítik egy-  
mászt, nem tartottam szükségesnek a másodpercek feljegyzését. A másod-  
percek feljegyzése lényegében nem változtatta volna az eredménye-  
ket, de nagymértékben megnehezítette volna a számszaki feldolgozást.  
Hisz a 442 dolgozat feldolgozásához, értékeléséhez így is több ezer  
számtani művelet elvégzésére volt szükség. A feldolgozás a következők-  
re terjedt ki, illetve a következőket öleli fel nyelvenként, osztályon-  
ként, iskolánként és országos átlagban is:

1. A 362 elemi műveletre fordított percek száma,
2. Az 1 perc alatt elvégzett elemi műveletek száma,
3. Az osztály, iskola legjobb ideje 362 elemi művelet viszonyla-  
tában



4. Az osztály, iskola legjobb ideje 362 elemi művelet viszonylatában,
5. Eltérés a legjobb és leggyengébb idő között/szóródás/
6. Hibamutató. Minden hánnyadik betű hibás, rossz.

Egy kis magyarázatot kell fűznöm a hibamutatóhoz. Ugyanis, felmérésem során azt láttam, hogy ez félreértésre adhat okot. A hibamutató itt nem ahelyesírási hibákat jelenti. Tény, hogy az íráshibák nem függetlenek a helyesírástól, de ebben az esetben nem a helyesírási készséget mértem fel. Nem kétséges, hogy nagyon érdekes és tanulságos lenne egy ilyen felmérést is elvégezni. Ebben a felmérésben hibának számít:

- a. torz betű /ezt kimeríti, ha a betű a szövegből kiemelve nem ismerhető fel/
- b. betűcsere
- c. betű kihagyás
- d. szócsere
- e. szó kihagyás

A helyesírási hiba csak abban az esetben számított íráshibának, ha egyben betűcsere vagy betű kihagyás is.

Egy-két szót magáról a szövegről. Az anyanyelvi szöveget egy népmeséből vettem, tehát egyszerű nyelvezetű és érthető. Egy iskolánál /Budapest/ kifogásolták, hogy a szöveg I-kavstina nyelvjárásu. Hogy éppen I-kavstinát választottam és ki is tartottam mellette, az nem volt véletlen. Ha véletlen lenne, szarvashibának számíthatna. A felmérést ugyanis az ország valamennyi szerbhorvát nemzetiségi iskolájában végeztem, így igen nehéz, vagy éppen lehetetlen lett volna egy olyan nyelvjárásu szöveget találni, amely minden iskolának optimálisan megfelelné, (Mert) Egyes iskolákban/a nevelők nyelvismeretétől függően/ az E-kavstinára, máshol a J-kavstinára esküsznek. Az I-kavstinára sehol. Így lett I-kavstina, hogy egy iskola se élvezze ennek előnyét. De azok sem élvezték, amely területen az I-kavstina él, mert a nyelvjárástól függetlenül az iskolákban nem azt tanítják. Az I-kavstina szöveg egyébként sem befolyásolta az eredmények realitását



mert a 362 betüből álló szövegben mindössze 10 szóban szerepelt "e" helyett "i". A tanulók írásaiban pedig nem vettem figyelembe íráshiba szempontjából ha a szót "e"-vel írta és nem "i"-vel. Pl: osicó helyett oseco.

A magyar nyelvű szöveg egy ifjúsági regény első bekezdése, gyelvezte egyszerű, tiszta.

Távol áll tőlem, hogy a felmérések alapján bármiféle rangsorolást állítsak fel az iskolák között, jól tudom, hogy ez egy íráskészség felmérésén keresztül lehetetlen. De alapjában véve nem is cél. A kimutatásban /lásd 1.sz.kimutatást/ az iskolákat a, b, c sorrendben soroltam fel. Az országos, osztályonkénti eredmények kimutatásából /lásd 2.sz.kimutatást/ minden iskola minden osztálya megállapíthatta a maga helyét; átlagon aluli, vagy átlagon felüli -e teljesítménye. Az írástempó önmagába véve talán nem is olyan érdekes, de ha az írástempót, mint didaktikai eszközt tekintjük, igen fontos szerepet tölt be tanításunk egészében. Hiszen nem közömbös, hogy egy pl. 362 betüből álló anyagot akár mint vázlatot, vagy fogalmazást 21, vagy 7 perc alatt írják, vagy másolják le tanulóink. Az 5-8 osztályokban tanító kartársaktól gyakran halljuk, hogy tanulóink olyanlassan írnak, hogy azt "kin kívárni". Hogy a lassu írás, a tábláról való másolás mennyi időt vesz igénybe, hogy mennyire hátráltatja az óra menetét stb. Ez így igaz, de ugyanakkor figyelmen kívül hagyták azt, amit már az előzőekben idéztem, hogy az íráskészség nem csak eszköz, hanem cél is, és mindaddig, amíg nyelvoktatás folyik, fejlesztése feladatunk. Ebből az következik, hogy az íráskészséget eszköz-jellegében kell fejleszteni, ami annyit jelent, hogy nemcsak a nyelvoktató nevelő feladata, hanem minden nevelőé.

Figyelemre méltó az osztályokon belüli szóródás vizsgálata. Az osztályban folyó munkának egyik fő kerékkötője ez. Van olyan osztályunk, ahol 21 percen belül 13 perc eltérés mutatkozik, 362 betű viszonylatában a legjobb és a leggyengébb idő között. Ismert ez a jelenség; az osztály nagyobb része már rég befejezte az írást,



amikor még mindig van 2-3 tanuló, aki a füzet fölé hajolva, izzadva, kapkodva siet szegényke, hogy végezzen a munkával. Ezekkel a tanulókkal ajánlatos külön írástempó javító gyakorlatokat végezni. De talán célszerűbb lenne a bajok orvoslása helyett a megállózáshez folyamodni, és már az első osztályokban felfigyelni az írástempóban elmaradókra. Természetes, felmerül a kérdés, hogy írástempónk eredményeivel mennyiben lehetünk megelégedve, mert ezek a számok így önmagukban nem mondanak sokat. Annyit megállapíthatunk, hogy a 8. osztályig a tempó fokozatos emelkedést mutat. De vajon az 5. osztályosok átlagában, vagy a 6-7, de hasonlóképpen a 8. osztály teljesítményével mennyire lehetünk megelégedve. Erre sajnos kielégítő és egyértelmű választ nem adhatok. Nem adhatok egyszerűen azért, mert ez az első ilyen jellegű felmérés nemzetiségi iskoláinkban és így nincs viszonyítási alap. Nincs egyelőre még egy kidolgozott norma, melynek elérésére kellene törekedni. Folyamatban van egy széleskörű felmérés a felnőttek körében, a felnőtt ember írástempójának megállapítása céljából. A következő években részben a jelenlegi felmérés, részben pedig a folyamatban lévő felmérések adhatnak viszonyítási alapot.

DR. Nagy József és Kun<sup>st</sup>ár János/Szeged/ 1964. januárjában végzett íráskészség felméréseket a szegedi Ságvári Endre gyakorló iskolában. A felmérés eredményeit a már többször idézett munkában tették közzé. Ezek az eredmények a magyarnyelvű írás tekintetében nyújthatnak némi összehasonlítási alapot, teljes egészében azonban nem fogadható el összehasonlítási alapnak, mivel a felméréseik alanyai magyar anyanyelvű tanulók voltak. Nyilvánvaló, hogy egy magyar anyanyelvű tanuló magyar nyelvű íráskészsége nem hasonlítható össze egy nem magyar anyanyelvű tanuló magyarnyelvű íráskészségével. Ha ezek előrebocsátásával mégis egymás mellé tesszük az eredményeket, akkor az tűnik szemünkbe, hogy szerbhorvát anyanyelvű tanulóink magyarnyelvű íráskészsége eléggé elmaradt a magyarnyelvű tanulók íráskészségétől.



Szeged Ságvári E.gyak.ált.isk.

Szerbhórvát nemzetiségi isk.

5.osztály	38	30
6. "	39	42
7. "	46	38
8. "	54	47

Ez az alulmaradás indokolt és elfogadható. Azonban kevésbé fogadható el az, hogy nemzetiségi tanulóink anyanyelvű íráskészsége még nagyobb mértékben marad alul. Ez egyben azt is jelenti, hogy nemzetiségi tanulóink anyanyelvű íráskészsége - amint arra már utaltam - gyengébb a magyar nyelvű íráskészségnél. A 82, 83, 84, 85 oldalakon lévő kimutatásokban összegeztem a felmérések eredményeit. Az 1. számú kimutatás b. oszlopa arra ad választ, hogy emennyi az egy perc alatt elvégzett elemi műveletek/leírt betűk/száma. Országos átlagban szerbhórvát nyelvből 38,9, azaz 39. Magyar írás ezzel szemben 40. Tehát az anyanyelvi írástempó valamivel gyengébb mint a magyar. Ez különben az a. oszlop adataiból is kitűnik, mert amíg az anyanyelvű szövegre 10,1 percet fordítottak tanulóink, addig a magyar nyelvű szövegre 9,5 percet.

Érdemes elidőzni a c. d. e. oszlopoknál. A c. oszlop az ország legjobb a d. az ország leggyengébb tanulóinak átlagát mutatja. A szerbhórvát írás legjobbjainak átlaga 7,8, amíg a magyar írás legjobbjainak átlaga 7,9. A kettő között lényegben vágó különbség nincs, a szerbhórvát írás leggyengébbjeinek átlaga 13,6, amíg a magyar írás leggyengébbjeinek átlaga 13,1. Itt már 0,5 perces eltérés mutatkozik a magyar írás javára. A szerbhórvát írás legjobbjainak és leggyengébbjeinek eltérése/szóródás/ 5,7 ugyanez magyar írás vonatkozásában 5,1. Ez minden kétséget kizáróan mutatja, hogy tanulóink magyar íráskészsége - egyelőre csak az írás tempóját tekintve - a jobb. Jobb időt és teljesítményt tekintve, de ugyanakkor jobb az egyenletes teljesítmény nyújtást vizsgálva is.

Vegyük szemügyre az íráskészség minőségi oldalát is. Amint már az előzőekben láthattuk, a magyar íráskészség vitathatatlanul jobb, mint az anyanyelvi. Ha erre azt mondjuk, hogy vitathatatlanul jobb



akkor mit mondjunk arra, amit a hibamutatók tárnak elénk. Amíg az országos átlagban a szerbhorvát íráson belül minden 34,4 -ik betű rossz, addig a magyar írás vonatkozásában ez 62,6-et mutat. Kicsit durván azt mondhatjuk, hogy minden egy rossz magyar betűre két rossz anyanyelvi betű jut.

Elég bonyolultnak látszik annak kivizsgálása, hogy ez miből adódik. Talán abból, hogy a magyar írás-alapkészség könnyebb, mint a szerbhorvát. Ez az ismerttetett betűtípus számok alapján nem fogadható el. Valószínűnek látszik, hogy ebben a nevelők személye is közrejátszik. A döntő tényező ez mellett mégis csak az, hogy a szerbhorvát nyelven belül kétféle írást tanulnak. Az országos eredményektől eltekintve de az egyes iskolák eredményeit vizsgálva ilyen következtetésre is juthatunk. A szerbhorvát írás minden iskolában szerbhorvát írás. A magyar írás pedig magyar írás. És mégis ilyen értékpárok adódnak: 50:112-höz a magyar írás javára, 21,5:16,8 a szerbhorvát írás javára vagy 34,5:106-hoz, a magyar írás javára és így tovább. Óriási eltérések mutatkoznak az egyes iskolákat viszonyítva egymáshoz. Ez pedig nem az írás természetéből adódik. És még valamit. Törvényszerű, ahol az egyik írás, pl. a magyar jobb, ott a szerbhorvát is jobb. Ez nyilvánvaló, az egyik alapkészség az előforduló azonos alapkészséget, ezen belül a mozdulatrendszer azonosossága miatt a másik is jobb.

A magyarázatot a két íráskészség eltérésére, illetve a szerbhorvát íráskészség alacsonyabb szintjére vonatkozóan végsősoron abban látom, hogy az alapkészségek az egyes mozdulatrendszer összekapcsolása külön feladat a manuális tevékenység technikáját illetően, és külön feladat a betűismeret szintézisét tekintve egy értelmes szóvá. Az alapvető probléma tehát nem az alapkészségek hiányában van, hanem abban, hogy a sajátos betűkapcsolások négyféle íráson belül nem tudnak eléggé szilárd ismeretekké válni, illetve fejlődni. Ebből adódnak a betűcserék, betű keveredések. A másik problémát az összetett készségek fejletlenségében látom. Betűismereteken túl tanulóink nem jutnak el a fejlődés ama fokára, hogy akár az egyik akár a másik



de főleg a szerbhorvát íráson belül tudatos indítások nélkül az egyes szavakban a megfelelő, a helyes betűt írják, hogy elkerüljék a betűk keveredését. Ennek a feladatnak megoldását még a 7-8. osztályban is csak a tudatos figyelem aktivizálásával tudják megvalósítani. Milyen betűk keveredése fordul elő? Elsősorban azok, amelyek írásonként azonos alakúak, de más jelentésűek, azaz más hangot jelölnek. Ilyenek: g, mint d, v mint b, s mint sz, stb. Jellemző, hogy azoknál ~~sz~~ iskoláknál, ahol a hibamutató, pl. mint Battonya igen jó, rendkívül gyors a tempó. Az előbbieket ezt fényesen igazolják. Nézzük csak meg Battonya eredményeit: az 1 perc alatt leírt elemi műveletek száma szerbhorvát nyelven 22,6 az országos 38,9-el szemben. Ugyanakkor a hibamutató 50 az országos 34,4 -el szemben. Magyar írás vonatkozásában az 1 perc alatt leírt betűk száma 22,2 az országos 40-el szemben, hibamutató 112 az országos 62,8-el szemben. Hasonlóképpen mutatkozik ez Katymár esetében is, azzal a különbséggel, hogy jobb a tempó.

Az íráshibák legnagyobb számát azok az esetek teszik ki, amelyek a betűk keveredéséből adódnak. Sőt, olyan is előadódik, hogy a tanuló nem betűket, de egész szavakat ír hol az egyik, hol a másik betűtípussal. Mindezek azt mutatják, hogy nincs nálunk minden rendjén az írás készségek területén.

Nem volt szándékomban a legtipikusabb írás hibák elemzése és kimutatása, de mivel igen elemi hibáknak számítanak, szükségét érzem, annak, hogy ha nem is elemzem, de megemlítssem. Az írások alapján a szemlélő az "n", "u", "m", "r", között semmi különbséget sem lát. Ezek a betűk mind azonos jellel bírnak. Ezek az írásokban mind egyformák, jelölésük egy olyan bizonytalan hullámos vonal. Vagy a "k" és "h" lehet ez is az is, "e" és "i", "gy" és "ny", "l" és "t", "s" és "z", és így tovább. A felmérés eredményeként <sup>legnagyobb</sup> tanulságként azt vonhatom le, azontulmenően, /amiről még szólni fogok/ hogy 10-14 éves gyermekek számára kicsit sok a négyféle írás, hogy nevelőink nem fordítanak elég gondot az íráskészség felmérésére, de az írás esztétikájára sem.



Jelenlegi tantervi koncepciókat az abból adódó követelményeket nem tartom megvalósíthatónak. Pontosabban megfogalmazva; kétségbe vonom, hogy tanulóink a négyféle írást készség szintjén el tudják sajátítani. Tantervünk a négyféle írásból adódóan tulzsufolt. Nincs idő arra, hogy a tanítási órákon a négy írást készség szintjére emeljük. Véleményem szerint el kell dönteni, hogy szerbhorvát iskoláinkban melyik írást tekintjük alapvetőnek, a latinicát, vagy a cirilicát. Az alapvetőt azután gyakorolni és a készség szintjére emelni. A másikat a betűismereten túlmenően nem szorgalmaznám. Nem tudom elképzelni, mi vezérelte illetékeseinket akkor, amikor a budapesti szerbhorvát gimnázium egyes tankönyveit latin betűvel, másokat pedig ciril betűvel nyomattak ki. Probáljunk néha a tanulók szempontjából is gondolkodni!

Minden félreértés elkerülése végett kívánom a következőket leszögezni: Nem az ellen emelek kifogást, hogy a magyar íráskészség jobb mint az anyanyelvi, hanem az ellen, hogy az anyanyelvi messze elmarad a magyar íráskészség mögött. Ennek okaira előbb már utaltam. Azonban ismételten alá kívánom huzni azt, hogy a kétnyelvű tanítás jelenlegi értelmezése és gyakorlata nem is vezethet máshová, mint az anyanyelv sorvadásához. Ezt az íráskészség elemzések igazolják. Lényeges és megszívlelendő lenne az is, hogy szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban a szerbhorvát nyelv tanítása nem idegen nyelv tanítása, hanem anyanyelv tanítása. Az anyanyelvi szókincs pedig nem nélkülözheti egyik tantárgy anyanyelvi ismeretét sem. Előbb már szó volt az íráskészség és szókincs gyarapodásának kapcsolatáról. Amennyiben az újabb és újabb szavak elsajátítása elősegíti és feltétele az összetett íráskészség fejlesztésének, akkor ezt a tételt megfordítva azt is mondhatjuk, hogy az anyanyelvi összetett íráskészség alacsony szintje enged valamit következtetni az anyanyelvi szókincsre. Az anyanyelvi szókincsről egyébként azok az elvtársak nyilatkozhatnak, akik anyanyelvi tárgyat tanítanak. A felső tagozaton 3-4 tárgy kivételével minden órán magyarul írnak a gyerekek. Semmi csodáltnivaló



hogy tanulóink anyanyelvi íráskészsége gyenge. Csoda volna ha jó lenne.

A 4.osztály végére a 9 éves gyermektől már megkövetelik, hogy 3 írást ismerjen, de nemcsak a betűismeret szintjén. Azt az írást a szó leges-  
szorabb értelmében "írni" kell. Nem sok ez? Gondoljuk csak meg, a  
kis-iskolás 6-8 éves korban belátja, hogy nem mindegy, hogyan rakja  
egymás mellé a betűket. De ez még egy íráson belül érvényesül. Ennek  
háromszorosát követeljük meg tanulóinktól. Bizonyos vagyok benne, hogy  
értelmi képességeik az életkorhoz mért fejlettségi szintjük nem éri  
el azt a fokot, hogy mechanikus felidézéssel különbséget tudjanak  
tenni 3 írás között. Továbbá a központi idegrendszer fejletlensége  
mellett az is hozzájárul ahhoz, hogy rosszul és csúnyán irnak, hogy a  
kéztő elcsontosodása 10-13 éves korra, az ujjpercek 9-11 éves korra  
tehető. A fiatal, fejletlen struktúrát olyan feladatokkal terheljük,  
amelyek elvégzése nem járhat károsodás nélkül. Tapasztalatok bizonyít-  
ják, hogy mennyire megterhelő tanulóinknak a 3 féle betűismeret el-  
sajátítása az alsó-tagozaton. Az íráskészség fejlesztéséről csak ak-  
kor beszélhetünk, ha a betűismeretet maradéktalanul és teljes egé-  
szében kialakítottuk. A betűismeret kialakításánál, majd azt követő-  
en az íráskészség fejlesztése során nagyobb figyelmet kell szentel-  
nünk az írásokon belüli különbségeken túlmenően az azonosságokra.  
Tapasztalat a következő: Nevelő a második írás betűismeret befejezése  
után jóleső érzéssel sohajt fel, hogy nem is volt olyan nehéz, amilyen-  
nek gondolta. A tanulók is örülnek, hiszen egyszerű az egész, : ez a  
betű azonos, ez nem, ez nem b, hanem v, és kész. Csakhogy éppen ezek  
után jön a bökkenő és keserű csalódás. A különbség és az azonos -  
két íráson belül, betűformák tekintetében - még csak mind elemi is-  
meret van meg tanulóinknál, és ez kevés a mechanikus, de differenciált  
felidezéshez. Hogy ez az elemi ismeret a mechanikus, differenciált fel-  
idézésen keresztül az írás készségévé váljon, pontosabban hogy ez az  
elemi ismeret teljesítményben menjen át, ahhoz kevés. Hogy kevés, azt  
a gyakorlat igazolja, és nem nyújt elég alapot ahhoz, hogy a készség



szintjére emelkedjen. Ha megmaradnánk annál, hogy csak kétféle írást tanítunk az alsó osztályokban, anyanyelvi, latint és magyart, olyan készségfejlesztő gyakorlatokat kellene beiktatnunk, amelyeken keresztül éppen az azonos és a különböző nyelvekkel való tudatosításon keresztül készségbeni differenciációt. Konkrétan arra gondolok, hogy speciális szövegekkel, a szöveg, mint eszköz fejlesztése tanulóink íráskészségét egy az egyik, <sup>és</sup> mint a másik nyelven.

---

Megjegyzés: Szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban az 1. osztályban az anyanyelvi írást tanulják tanulóink. Attól függően, hogy szerb, vagy horvát jellegű-e az iskola, lehet latin, horvát, vagy ciril, szerb írás. A 2. osztályban kerül sor a magyar írásra. A 3. osztályban ha az 1. osztályban latint tanultak, akkor most a ciril, ha cirilt tanultak, akkor most a latin kerül tanításra.



1.számú osztályonkénti kimutatás.

Az iskola		a/		b/		c/		d/		e/		f/			
S.szám	Címe	O. szám	Lét-szörb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar	szerb-h. magyar		
1.Battonya	Iskola átl:	5.	9	21,6	21,6	16,7	16,7	17	15	23	28	6	13	35	116
		6.	12.	14,9	15,5	24,2	23,8	12	11	20	19	8	8	45	66
		7.	5	18,2	18,6	19,8	19,4	12	13	25	22	13	9	48	106
		8.	8	13	12,6	27,8	28,7	11	10	15	15	4	5	72	160
		5-8	34	16,9	17	22,1	22,2	13	12,2	20,7	21	7,7	8,7	50	112
2.Budapest	Iskola átl:	5.	10	10	9,8	36,2	36,9	6	7	15	17	9	10	20	21
		6.	15	6,8	7,2	53,2	52	5	6	14	10	9	4	23	16
		7.	11	7,5	7	48,2	51,7	6	5	10	11	4	6	20	16
		8.	10	6,1	5,8	59,3	62,4	4	4	8	7	4	3	23	14
		5-8	46	7,6	7,4	49,3	53	5,2	5,5	11,8	11,3	6,5	5,8	21,5	16,8
3.Herceg-szántó	Iskola átl:	5.	16	12,3	11,4	29,4	31,7	9	8	20	15	11	7	39	14
		6.	11	8,2	7	44,1	51,7	6	6	12	9	6	3	15	13
		7.	3	10,6	10	34,1	36,2	8	9	13	11	5	2	35	47
		8.	7	7,2	6,7	50,2	54	5	5	13	9	8	4	14	10
		5-8	37	9,6	8,8	38,8	43,4	7	7	14,5	11	7,5	4	25,7	21
4. Gara	Iskola átl:	5.	3	11,6	15	31,1	24,1	9	13	14	17	5	4	20	54
		6.	10	8,7	11,8	41,6	30,6	6	7	12	23	6	16	23	93
		7.	5	8,2	8,2	44,1	44,1	7	7	10	10	3	3	23	30
		8.	4	8,2	7,2	44,1	50,2	7	6	9	8	2	2	72	249
		5-8	22	9,2	7,2	40,2	37,2	7,2	8,2	11,2	14,5	4	6,2	34,5	106



5.Katymár	5. 6. 7. 8.	3 7 5 6	11 10,2 9,7 7,5	9,3 9,2 10,6 7,8	39,2 35,4 36,9 48,2	38,9 39,3 34,1 46,9	10 9 9 6	9 8 10 7	13 12 11 9	10 11 11 9	3 3 2 3	1 3 1 2	27 54 129 54	26 68 201 127
Iskola átl:	5 + 8	21	9,6	9,2	38,4	39,8	8,5	8,5	11,2	10,2	2,7	1,7	66	105
	5. 6. 7. 8.	24 15 12 10	11,6 7,6 7,3 7,1	10,2 6,1 7,7 7,9	31,1 47,6 49,5 50,6	35,4 59,3 47 45,8	9 6 5 5	9 5 6 6	15 11 12 12	13 8 12 11	6 5 7 7	4 3 6 5	13 8 7 10	17 11 12 20
Iskola átl:	5 + 8	61	8,4	7,9	44,7	47,1	6,2	6,5	12,5	11	6,3	4,5	9,5	15
Országos átlag:	5 + 8	221	10,1	9,5	38,9	40	7,8	7,9	13,6	13,1	5,7	5,1	34,4	62,5

Utmutató a kimutatás értékeléséhez:

- a./ a 362 elemi műveletre/betű leírására/fordított percek száma
- b./ 1 perc alatt elvégzett elemi műveletek/leírt betűk/száma
- c./ az osztály legjobb ideje a 362 elemi művelet viszonylatában
- d./ az osztály leggyengébb ideje a 362 elemi művelet viszonylatában
- e./ eltérés a c.és d. között /szóródás/
- f./ írás hibamutató/winden hányadik betű hibás/

Magyarázat az f.ponthez:hibának,írás-  
hibának számít:

- 1./ torz betű,ha a szövegből kiemelve nem ismerhető fel
- 2./ betűesere
- 3./ betűkihagyás
- 4./ szóesere
- 5./ szókihagyás
- 6./ a helyesírási hiba ebben a fel-  
mérésben csak abban az esetben  
számít íráshibának,ha a 2.és 3.  
pontot kimeríti.



## 2.számú osztályonkénti kimutatás

Iskolák	O. lét sz.	a/	b/	c/	d/	e/	f/						
szerbh. magyar szerbh. magyar szerbh. magyar szerbh. magyar													
1.Battonya	5. 9	21,6	21,6	16,7	16,7	17	15	23	28	6	13	35	116
2.Budapest	5. 10	10	9,8	36,2	36,9	6	7	15	17	9	10	20	21
3.Heregssztó	5. 16	12,3	11,4	29,4	31,7	9	8	20	15	11	7	39	14
4.Gara	5. 3	11,6	15	31,1	24,1	9	13	14	17	5	4	20	54
5.Katymár	5. 3	11	9,3	39,2	38,9	10	9	13	10	3	1	27	26
6.Pécs	5. 24	11,6	10,2	31,1	35,4	9	9	15	13	6	4	13	17
5.osztályok országos átl:	65	13	12,8	30,6	30,6	10	10,1	16,6	16,6	6,6	6,5	25,6	41,3
1.Battonya	6. 12	14,9	15,5	24,2	23,8	12	11	20	19	8	8	45	66
2.Budapest	6. 15	6,8	7,2	53,2	50,2	5	6	14	10	9	4	23	16
3.Heregssztó	6. 11	8,2	7	44,1	51,7	6	6	12	9	6	3	15	13
4.Gara	6. 10	8,7	11,8	41,6	30,6	6	7	12	23	6	16	23	93
5.Katymár	6. 7	10,2	9,2	35,4	39,3	9	8	12	11	3	3	54	68
6.Pécs	6. 15	7,6	6,1	47,6	59,3	6	5	11	8	5	3	8	11
6.osztályok országos átl:	70	9,4	9,4	41	42,4	7,3	7,1	13,5	13,3	6,2	6,2	29,6	44,5



Iskolák	O.	Lét sz.	a/		b/		c/		d/		e/		f/	
			szerbh.	magyar	szerbh.	magyar	szerbh.	magyar	szerbh.	magyar	szerbh.	magyar	szerbh.	magyar
1. Battonya	7.	5	18,2	18,6	19,8	19,4	12	13	25	22	13	9	48	106
2. Budapest	7.	11	7,5	7	48,2	51,7	6	5	10	11	4	6	20	16
3. Hercegszató	7.	3	10,6	10	34,1	36,2	8	9	13	11	5	2	35	47
4. Gara	7.	5	8,2	8,2	44,1	44,1	7	7	10	10	3	3	23	30
5. Kátymár	7.	5	9,8	10,6	36,9	34,1	9	10	11	11	2	1	129	201
6. Pécs	7.	12	7,3	7,7	49,5	40,7	5	6	12	12	7	6	7	12
7. osztályok országos átl:		41	10,2	10,3	38,7	38,7	7,8	8,3	13,1	12,8	5,3	4,5	43,6	68,6
1. Battonya	8.	8	13	12,6	27,8	28,7	11	10	15	15	4	5	72	160
2. Budapest	8.	10	6,1	5,8	59,3	62,4	4	4	8	7	4	3	23	14
3. Hercegszató	8.	7	7,2	6,7	50,2	54	5	5	13	9	8	4	14	10
4. Gara	8.	4	8,2	7,2	44,1	50,2	7	6	9	8	2	2	72	249
5. Kátymár	8.	6	7,5	7,8	48,2	46,9	6	7	9	9	3	2	54	127
6. Pécs	8.	10	7,1	7,9	50,6	45,8	5	6	12	11	7	5	10	20
8. osztályok országos átl:		45	8,1	8	46,6	47,9	6,3	6,3	11	9,8	4,7	3,5	41,1	96,6



Megjegyzések a jugoszláviai kétnyelvű tanítás gyakorlatához.

Azonos elvek szemelőtt tartásával és módszerek alkalmazásával végeztem a Novi Sad-i József Attila elemi iskolában 1966. decemberében, íráskészség felméréseket. Az eredmények majdhogy nem azonosak hazai eredményeinkel. Ez érthető, hisz gyakorlatuk is megközelítő hazai gyakorlatunkhoz, a kétnyelvű tanítás értelmezése pedig hasonlóképpen realizálódik óraterveikben. Egy-két vonatkozásban, főleg iskolaszervezési kérdéseknél érdemes lesz elidőznünk.

A tágabb értelemben vett, ugynevezett "szabad pedagógiai aktivitásokról" itt különösebbet nem kívánok mondani. Hazai kétnyelvűségi gyakorlatainkban a tágabb értelemben vett pedagógiai aktivitásokat hasonlóképpen kétnyelven tartjuk, hisz ez magától értetődik. Van azonban nemzetiségi iskolapolitikájuknak egy olyan vonása, amelyet nagyon komolyan meg kellene vizsgálni. S ha sajátos, sok nemzetiségi viszonyaik között, olyan nemzetiségi viszonyok, amelyek nem kevesebb, mint több 10 és 100 ezer nemzetiségi lakos, egy összefüggő, zárt településen való életét jelenti, nevelési szempontból nem tartották helyesnek a különálló, minden nemzetiség önálló iskoláinak fenntartását, vajon helyes-e az, hogy a mi kislétszámú nemzetiségeink gyermekei szinte elzárva magyar nyelvű <sup>tantervű</sup> ~~pajzsoktól~~ <sup>tantervű</sup> más iskolákba járnak? Hazai nemzetiségeink viszonyai még indokoltabbá tennék a közös iskolák létrehozását. Hiszen nemzetiségi iskoláink önállóságával az "én házam az én váram" alapján nemzetiségi hovatarozás alapján kettéválasztják, a gyermekeket. Hozzáteszem, hogy ez a kettéválasztás nagyon mesterséges, erőltetett. Az iskolán kívül ugyanis heterogén környezetben élnek tanulóink és szüleik is egyaránt. Az iskolából kikerülve ismét együtt kell dolgozniuk, akár termelőüzemben, akár a szántóföldön vagy éppen hivatalban. Mi értelme van akkor a gyermekkor szétválasztásnak? Kicsit úgy néz ki, hogy azért választjuk szét gyermekkorukban, hogy legyen mit összehoznunk felnőtt korukban. Arról nem is beszélve, hogy a kislétszámú nemzetiségi iskoláknak, mint önálló oktatási intézményeknek működtetése mennyire nem rentábilis.



Ha a tanuló-létszámot és a foglalkoztatott nevelők számát helyezzük egymás mellé, akkor kitűnik, hogy szerbhorvát nemzetiségű iskoláinkban minden 10 tanulóra jut 1 nevelő. Véleményem szerint tagozatos osztályok nyitásával, nemzetiségi és nem nemzetiségi tanulóink a kommunista erkölcsi, a hazafias és internacionalista nevelés szempontjából csak nyernének. Nemzetiségeink pedig semmit sem veszítenének. Alkotmányunk által biztosított jogaikból, sőt körülményeiket véve figyelembe, csak nyernének.

Szűkebb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlatukból a csantavéri iskola által kidolgozott forma érdemel figyelmet, valamint a szlovéniai három lépcsős kétnyelvűségi óratervek.

Csantavér tiszta magyar település. Iskolája mégis kétnyelvű, úgy tágabb mint szűkebb értelemben vett gyakorlata alapján. Annak elnére, hogy a község mint mondtam, tiszta magyar település, iskolája mégis tagozatos, mert a község szomszédságában lévő két szerbhorvát település gyermekei is ezt az iskolát látogatják. A magyar tagozaton kétnyelvű tanítás folyik a subiticka praksa alapján. A szerbhorvát tagozat tanulói heti 4 órában tanulják a magyar nyelvet. A magyar tagozaton a subiticka praksát az iskola igen lelkes és hozzáértő nevelőtestülete saját viszonyaiknak megfelelően módosította. A gyakorlat lényege abban van, hogy anyanyelvi oktatásukból semmit sem feladva törekszenek a szerbhorvát nyelv lehető legtökéletesebbé elsajátítására. Minden tantárgy tanítása anyanyelven folyik, azonban minden tantárgy minden óráján a didaktikai egységben lévő szakkifejezések aktív használatával szerbhorvát nyelvű összefoglalást, rész-összefoglalást tartanak. Az iskola nevelőtestülete szakcsoportonként kidolgozta tantárgyanként azoknak a szakkifejezéseknek, fogalmaknak a jegyzékét, amelyek a szerbhorvát nyelv ismeretéhez az azzal való társadalmi érintkezéshez szükségesek. Ezek külön lenyomatu kiadványban állnak rendelkezésre minden nevelőnek. Ebből a gyűjteményből a nevelő saját tárgyára, didaktikai egységként lebontja az el-



sajátítandó kifejezéseket. Ezzel a módszerrel kívánják kiküszöbölni az esetlegességet, tudniillik, így valószínű, hogy minden szakkifejezés valamelyik tárgynál szereplni fog. Bemutatásként közlök egy részletet az iskola nevelőtestülete által összeállított szakkifejezések gyűjteményéből. A szakkifejezéseket magyarra fordítottam.

6. osztály. Földrajz. enyhe éghajlat, egyenlítő, tenyésztési, szarvasmarha, határ, kelet, tó, dél, déli félteke, déli hidegöv, déli mérsékeltöv, éghajlat, kontinentális éghajlat, dél-kör, meteor, égitest, síkság, legelő, fekvés, bolygó, félsziget, elterül, térítő, tagolt, megkülönböztető, fejlett, bányászat, északi hidegöv, északi mérsékeltöv, északi félteke, állattenyésztés.

Az egész gyűjtemény 2.700 szakkifejezést tartalmaz. Az iskolában végzett óralátogatások során meggyőződhettem arról, hogy az iskola tanulói valóban beszélik a szerbhorvát nyelvet. Ugyanakkor azonban arról is meggyőződtem, hogy már réges-rég nem az elvileg elfogadott kétnyelvű tanítási gyakorlatot folytatják, amiért a csantavéri iskolanevelőtestületét csak dicséret illetheti. Az elfogadott elv, /<sup>az</sup> a végén, összefoglaló részben szerbhorvát nyelven is a didaktikai egységre betervezett szakkifejezések magyarázatával végeznek gyakorlást, rögzítést/gyakorlati keresztülvitele közben látták be ennek felemás voltát. Belátták, hogy az óra végén tartott szerbhorvát nyelvű összefoglalásoknak semmi gyakorlati jelentőségük sem lesz, ha azt nem kötik az óra, egész didaktikai felépítéséhez és céljához.

A szlovéniai kétnyelvű tanításhoz a következőket kell megjegyezni: <sup>az</sup> Az óraterv II. részében/ 4.5. osztály/a tanítás óránkénti nyelv-váltása sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Meg kell azonban jegyezni, hogy ez az elképzelés a teljes kétnyelvűsége törekedett. A feltételezés az volt, mivel a tanítási órák nyelvenkénti aránya 1:1, mindkét nyelvet azonos szinten fogják tanulók birni. A gyakorlat azonban rácsafolt a



feltevésre. Az elképzelés ugyanis mechanikus. Azokat a kifejezéseket, amelyeket a magyar nyelven megtartott órán tanultak sohasem fogják szlovénül megtanulni és fordítva. Ez így csupa-csupa foghíjat jelent mindkét nyelv szempontjából. Másodszor: az előző, pl.: magyar nyelvű fizika óra anyagára hogyan építhető a szlovén nyelvű fizika óra didaktikai egysége, a maga összefüggéseivel, amelyek megértése feltételezi az előző órák anyagának összefüggő ismeretét. Harmadszor: az óránkénti nyelv váltásnak többek között egyik célja volt, hogy elkerüljék az egy órán belüli kétnyelvűséget. És valóban elkerülték? Természetes, hogy nem. Az előző óra pl. szlovén nyelvű volt. Milyen nyelvű legyen jelen órán a számonkérés? Természetes csak olyan nyelven lehet számonkérni, amilyen nyelven folyt az előző órán a tanítás. Jelen órán viszont magyar nyelven folyik a tanítás, de a számonkérés szlovén nyelvű. És ez így folytatódik az órák láncolatán keresztül. Végeredményben tehát mégis kétnyelvű gyakorlat folyik minden órán. De egyéb más pedagógiai körülmények sem teszik lehetővé a kétnyelvű tanítási gyakorlatban azt, hogy az óra egynyelvű legyen. Az egy nyelvű óra a kétnyelvű tanítás gyakorlatában véleményem szerint lehetetlen.

## VI. Fejezet.

### A kétnyelvű tanítás értelmezése és gyakorlata a

### Katymári Szerbhorvát és Magyar Tanítási Nyelvű

### /kétnyelvű/Iskolában.

A kétnyelvű tanítás ismertetett értelmezése és bírálata után mutatnám be azt a formát, amelyet az 1960-61<sup>tan.</sup> évtől kezdődően a fenti iskolában kísérleteztünk ki és az eredményes kísérletek alapján tettük gyakorlattá. Eredményeink és a szerzett tapasztalatok alapján úgy látjuk, hogy az ismert gyakorlatok és variációk között a legeredményesebb.

A kétnyelvű tanítás értelmezéséről nézetem az, hogy annak a szó legszorosabb értelmében ~~vannak~~ kétnyelvűnek kell lennie. Minden



tárgy minden óráján kétnyelvű tanításnak kell folynia. Természetes, hogy ez alól a magyar nyelv és irodalom, valamint a szerb nyelv és irodalom értelemszerűen kivételt képez. A szűkebb és tágabb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat értelmezésem szerint valójában nem is létezik iskolánkban, hiszen az egész iskolai élet kétnyelvű. Ahogy a tanítási órák a két nyelv helyes és célszerű arányának kell érvényesülnie, úgy érvényesül ez az alapelv az oktató-nevelő munka bármilyen szintű és formájú órán-kivüli tevékenységben is.

Kétnyelvű tanítási gyakorlatunkhoz nem kerestünk új, kétnyelvűségi, didaktikai elveket, nem kerestünk új pszichológiai törvényeket, ismeretelméleti alapokat, tanulási törvényeket stb. de mindazt, amit a nevelés-tudomány ezideig feltárt igyekezünk még fokozottabb mértékben elvnek, törvénynek tekinteni sajátos feltételeink figyelembevételével.

Kétnyelvű gyakorlatunk súlypontja a tanítási órákra tevődik, mert véleményem szerint az órán-kivüli kétnyelvűség feltételét/ a kétnyelvű aktív ismeretét/ a tanórán belül tudatos, tervszerű, oktató és nevelő munkával kell megteremteni, és nem bízhatjuk ezt a tanulóknak spontán társaskapcsolataira, spontán beszélgetéseire stb. A mi nemzetiségi iskoláinkban a kétnyelvű tanítás célja elsősorban, /tekintve, hogy összetétel szempontjából homogének/ az anyanyelv mellett a magyar nyelv minél tökéletesebb elsajátítása. Egyszerűbben fogalmazva a magyar nyelv megtanítása. A magyar nyelv megtanulását pedig nem bízhatjuk a véletlenre, az esetlegesre, a talánra. Már ebből is világos, hogy felfogásunkban a kétnyelvű tanítás első sorban didaktikai és nem iskolaszervezési feladat. Ezzel nem állítom, hogy a szervezésnek nincs semmi szerepe, de a legjobb szervezés mellett is tanítani kell!

Természetes, hogy a kétnyelvű tanítás ilyen gyakorlatának sok-sok tárgyi és személyi feltétele van. Nem mondhatom azt, hogy valamennyit megteremtettük, de a legfontosabb feltétel adva van: valamennyi



nevelőnk "kétnyelvű", jól beszéli úgy a magyar mint a szerbhorvát nyelvet.

Hogyan érvényesül a kétnyelvű tanítás iskolánkban egy tanítási órán? Egy mondatba foglalva; a két nyelv racionális váltakozásával. Ennek a racionális váltakozásnak azonban igen sok didaktikai, metodikai, oktatáslélektani buktatója van. Ezek azok a kérdések amelyeknek nagyrésze még megoldásra vár.

Eljárásunk lényege abban van, hogy az órára való felkészülés során a didaktikai egységet kisebb logikai egységekre bontva, egységenként határozzuk meg a tanítás nyelvét. Egy logikai egységen belül nincs nyelv váltás és keveredés. A logikai egység lezárása után kell a megfelelő kapcsot megtalálni, vagy megteremteni, amely minden zökkenő nélkül lehetővé teszi a másik nyelvre való áttérést. A másik nyelven részösszefoglalás, gyakorlás vagy más szükséges és lehetséges formával az előző részegységet, -igaz rövidebben- ~~de~~ ismét átveszik a tanulók. Majd következik a soronlévő részegység, annak lezárása után nyelv<sup>v</sup>áltás és így tovább. Így az ismeretszerzés és nyelvtanulás egymást áthatva, egymást kiegészítve, állandó dialektikus kölcsönhatásban áll. Ebben áll a nyelv mint eszköz és mint cél egymásba hatolása és egymás felváltása. A kétnyelvű óravezetés semilyen sablont, semilyen örökérvényű receptet nem tűr meg. Azt mindenkor az adott anyag, az adott osztály körülményei határozzák meg.

Az órán kétnyelvű táblai vázlatokat kell készíteni, hogy ezzel segítsük elő tanulóink kétnyelven végzett önálló munkáját. Ez jelenlegi körülményeink közepette szükséges. Amikor kétnyelvű tanításunk kinövi "gyermekbetegségeit" feltétlenül szóba fog kerülni a kétnyelvű tankönyv mint a kétnyelven végzett tanítás és tanulás alapja. A kétnyelvű tankönyvet a későbbiek folyamán még bemutatom. Mint javaslat illetékeink előtt van, valószínű hogy elfogadják.



### Elméleti kérdések.

Az ismert értelmezések bírálatában már érintettem a most felvetésre kerülő kérdések egy részét, utalva arra, hogy bővebb kifejtésükre még visszatérek.

A kétnyelvű tanítás kérdéseit elemezve önkéntelenül is felvetődik, mi a kétnyelvű tanítás? Didaktikai alapelv, tanítási módszer, vagy pedig tanítási anyag?

A kérdés boncolgatását a felsorolással ellentétes sorrendben kezdeném. Hogy tanítási anyag-e? A tanterv nem írja elő, csak utal arra, hogy a közkeletű kifejezéseket mindkét nyelven meg kell tanítani. A közkeletű szavak, vagy kifejezések nem meritik ki a kétnyelvű tanítás fogalmát. Ezért, a kétnyelvű tanítást nem tanítási anyagnak kell fel fogni. Ha elfogadjuk a kétnyelvű tanítás céljának, hogy tanulók mindkét nyelven tudják magukat az általános iskola elvégzése után, az iskola szintjén kifejezni, megértetni stb. akkor a kétnyelvű tanítás azt jelenti, hogy egy és ugyanazon anyagot kell tanulóinkat kétnyelven elsajátítani. De hogyan? Hogyan történjen ez két nyelven. Itt találjuk magunkat szembe a második kérdéssel.

A kérdés felvetése után már úgy tűnik, hogy megoldjuk a csomót, mert válaszolunk rá; így és így stb. meghatározzuk a módját és vége. Ha a kérdést közelebbről vizsgáljuk meg, az korántsem látszik ilyen egyszerűnek. Ugyanis... mi a módszer?... "az oktatás módszerei a pedagógus didaktikai tevékenységének célszerű eljárásai, illetve a tanulóknak a pedagógus által irányított munkaeljárásai, amelyek segítségével elérhetjük az ismeretek elsajátítását, a tanulók jártasságának és készségeinek kialakítását, képességeiknek tervszerű fejlesztését. /x.33

Az idézetből kitűnik, hogy a módszernek, mint eljárásnak alkalmazkodnia kell a megismerés útjához, következésképpen a kétnyelvű tanítás nem módszer, nem eljárási mód, amelynek alkalmazkodnia kell, hanem egy olyan - eddig ismeretlen tényező - amelyhez alkalmazkodni kell.



Milyen mértékben, mennyiben segíti elő a kétnyelvű tanítás az anyag elsajátítását? A készségek és szokások kialakítását? Ez mindenkor a konkrét pedagógiai helyzettől függ. A kétnyelvű tanítás során valójában nemcsak arról van szó, hogy az anyag különböző formáinak gyakorlása során azt elsajátíttassam, hanem arról is, hogy kifejezéseket tanítsak, gyakoroltassak, hogy azok is mindenkor könnyen, felidézhető ismeretekké váljanak. Olyan szituációkat<sup>kat</sup>, amikor a tanulóknak elé olyan anyagot tárunk, amelyek megértéséhez nem szükséges újabb szavak elsajátítása, megtanulása, a megértést elősegítheti. Olyan anyag esetében viszont, amelynek megértése bizonyos mértékig függ a bennelévő új fogalmak elsajátításának mértékétől, amikor az ismeretanyaggal együtt akár az egyik, akár a másik nyelven új kifejezéseket is meg kell tanulnia, az ismeretek, készségek, szokások kialakítását nem segíti, de bizonyos mértékben gátolja. Ha a tanítási anyaggal egy időben didaktikai kombinációkon keresztül elértem azt, hogy tanulóink az anyagot mindkét nyelven el tudják mondani, mindkét nyelven bírják, akkor beszélhetek arról, hogy tanulóimnál ennek az anyagnak a vonatkozásában kialakítottam a kétnyelvű kifejezőkészséget, amely belső, összefüggő egységet alkot a tanítási anyaggal. Ebben az esetben beszélhetek arról, hogy tanulóinknál, ennél az anyagnál, ennek az anyagnak a vonatkozásában kialakítottam a kétnyelvű gondolkodást és kifejező készséget, amelynek a továbbiak során dialektikus egységben kell állnia az egész tanítási anyaggal. Tehát akkor végső soron mégis anyag? Igen, amennyiben szakkifejezéseket tanítottam és gyakoroltattam. De ebben a vonatkozásban az egynyelvű tanítás során is anyagot képez az új fogalmak nyelvi rendszere. A kétnyelvű tanítás során viszont az új fogalom rendszerhez nem egy, hanem két nyelvrendszer tartozik, a magyar és az anyanyelvi. A kétnyelvű tanítás ilyen formán egy követelmény, amelyet a tanítási órák folyamatában meg kell valósítani. Ebből viszont az következik, hogy a pedagógia cél és nem eszköz rendszeréhez tartozik. Célszisztemünkben társadalmunk, rendszerünk követelményei tükröződnek.



A kétnyelvű tanítás vonatkozásában társadalmunk, rendszerünk követelménye, a nemzetiségi politika tükrében az, hogy neveljünk olyan fiatalokat, akik a tantervi anyagot a már ismertetett módon, szinten és mértékben mindkét nyelven birják. Ha jól értelmezem, akkor a kétnyelvű tanításnak ez a célja.

Objektív és szükségszerű az a követelmény, hogy tanulóink magyar nyelven is ismerjék a legfontosabb tantervi, szaktárgyi kifejezéseket és vonatkozásokat. Ugyanakkor objektív követelmény, hogy anyanyelvüket is jól birják. Az anyanyelvi órák anyaga pedig nem öleli fel a teljes anyanyelvi szókincset. Ahhoz feltétlenül hozzátartoznak az általános iskola tantervi anyagának szaktárgyi kifejezései is. Ezek elhanyagolása felemás nyelvismeretet eredményez. Ime az eredmény; "Gra ima hövelytermés"/A babnak hüvelytermése van./Vagy; "Čovječji gerinc se sastoji iz csigolya."/Az ember gerince csigolyákból áll/Vagy; ahelyett, hogy azt mondaná "Svaki sprovednik ima otpor" ilyen is előfordul "Svaki vezetéak ima ellenállás"./Minden vezetéaknek ellenállása van./Ez nem-csak hasonlít, de azonos azokkal a mondat-alkotásokkal, melyeket példaként emlegetünk a nyelvművelés elhanyagolása következtében kialakult nyelvtorzulásra. Pl: Dunáru villamluje, felhezuje, bitće nagy eső/Dunáról villámlik, borul, nagy eső lesz./ Kalocsa környéke, Dusnok, Bática/Vagy: "Igyem u Baji, kupityu gjeru kalapu;" /Megyek Bajára, veszek a gyerekek kalapot./Baja környéke/

#### 1./A kétnyelvű tanítás és a didaktikai alapelvek.

"Az oktatási folyamat elemzése elvezet azoknak az általános elveknek a megértéséhez, amelyek az oktatási folyamat egészében érvényesülnek, s amelyeket az oktatás alapelveinek/didaktikai alapelvek/nevezünk. Az alapelvek olyan általános tételek, amelyekben az oktatás folyamatának legfontosabb sajátosságait és törvényszerűségei tükröződnek és amelyek általános irányító szempontokat jelentenek a nevelő oktató tevékenysége számára. A szocialista iskola oktatási folyamatának elemzése alapján a következő didaktikai alapelvekhez lehet



eljutni:

- 1./a tudományosság elve,
- 2./a tanulók tudatosságának és aktivitásának elve,
- 3./a szemléletesség elve,
- 4./az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve,
- 5./az oktatás rendszerességének elve,
- 6./az ismeretek tartós elsajátításának elve,
- 7./az oktatás érthetőségének elve,
- 8./a közösségi elv és tanulókkal való egyénibbásmód elve./x.34.

Mint ismeretes, a didaktikai elvek egymással dialektikus összefüggésben adják az oktatás folyamatának egészét, így egymásnak nem alá, de mellé vannak rendelve, és egyuttal az oktatás egész folyamatának vannak alárendelve. Milyen viszonyban áll, vagy kellene állnia a kétnyelvű tanításnak a didaktikai alapelvekkel? A kétnyelvű tanítás melyik didaktikai alapelvnek van alárendelve? Egyiknek sem és mind-egyiknek? Vagy pedig mindegyikben kell érvényesülnie? Talán az utóbbi. A kétnyelvű tanításnak mindegyik alapelvben a maga módján, helyén és sajátos módszereivel kell érvényesülnie. Sorra véve a didaktikai alapelveket, nézzük meg, mit jelent egy-egy didaktikai alapelv a kétnyelvű tanításra vonatkoztatva és mit jelent a kétnyelvű tanítás a didaktikai alapelvekre nézve.

1./Tudományosság elve: A kétnyelvű tanítás vonatkozásában mindenek előtt azt jelenti, hogy a kétnyelvű tanítást helyezzük tudományos alapokra. Szakítva a "ki-ki alapon" gyakorlattal, részben fogadjuk el azokat a módokat, formákat amelyeket eddig sikerült kidolgozni, elméletileg megalapozni és gyakorlatilag igazolni. A kétnyelvű tanításban érdekelt nevelőknek saját ügyüké kell tenni annak tanítási formának a kidolgozását, amelyet nap-mint nap, óráról-óra kellene alkalmazniok.

Az iskolai oktatás folyamán feldolgozott ismeretek tudományossága törvényszerű jelenség. Ennek a törvényszerű jelenségnek a kétnyelvű tanítási formában is érvényesülnie kell.



Igy a kétnyelvű kifejezéseket nem alapozhatjuk egy-egy nyelvjárásra, tájszólásra, helyi szokásra, dialektusra, hanem mindekor meg kell találunk a szerbhorvát nyelv szókincsében a legmegfelelőbb tudományos kifejezést. Pl: növénytan szakkifejezés: ~~gyom~~növény. Ennek szerbhorvát nyelvű megfelelő szakkifejezése nem lehet sem "zelje" sem "kotrljan" sem "trava", hanem "korov", amely viszont jelentés értelemben nem indentikus a magyar kóróval. A tudományosság elvét kétnyelvű tanítás során a kétnyelvű tanítás viszonyaira is ki kell terjeszteni, értelmeznünk. Itt a tudományosság elve, azon túlmenően, hogy a tanítási anyagot a dialektikus materializmus talajába ágyazzuk, azt is jelenti, hogy magát a kétnyelvű tanítást is a dialektikus materializmus talaján, nemzetiségeinknek a történelmi materializmus, a korszerű történelmi felfogásból adódó érdekeinek megfelelően, a megfelelő tartalommal kell kitölteni. A kétnyelvű ismeretszerzés elméletét a pedagógiai tudományokra alapozva, figyelembe véve a neveléstudományok elméleti és gyakorlati eredményeit, kell kidolgozni és eredményességét a gyakorlatban ellenőrizni. Figyelembe kell venni az oktatás-lélektan, kétnyelvű fogalomalkotást, a kétnyelvű logikai kapcsolatokat. A kétnyelvű tanítás nem lehet az oktatás egyik kellemetlen és terhes mellézőngéje, hanem annak szerves, dialektikus velejárója, tartozéka. A két nyelv nem két különböző objektív világ, valóság kifejezése, hanem egy és ugyanazon két kifejezési formája. Ebből következik, nem két megismerési folyamat játszódik le a kétnyelvű tanítás során, hanem egy, de két nyelven. Egy másik problémakört jelent, hogy a kétnyelvű megismerés mennyivel gazdagabb, színesebb, mint az egynyelvű. Nem két világot, nem két természetet, nem két társadalmi politikai berendezést, nem két hazafiságot, hazaszeretetet ismertetünk meg tanulóinkal, hanem egyet, amelynek két kifejezési formájával/nyelvvértézzük fel őket a dialektikus materialista világnézet talaján.

A tudományosság elvével kapcsolatos didaktikai probléma a jelenleg tankönyvekben fennálló nyelvi zűrzavar. Egyes tankönyveink/Belgrádi kiadásu/



"E-kavstina" nyelvjárásban, egyesek pedig /zagrabi kiadás/  
 "Je-kavstina" nyelvjárásban látnak napvilágot. A kiejtésbeni különbségeken túlmenően pl: Reka, vagy Rijeka, mleko, mlijeko egyes dolgok teljes szóalakban is különböznek, pl: vonat=voz, vagy vlak, nyomás= pritisak, vagy tlak stb. Ilyen könyvekből tanítva, vagy tanulva már nem is két, de talán három -nyelvű tanításról is beszélhetünk. Ez semmiképp<sup>is</sup> nem szolgálja tanulóink szilárd nyelvi és tárgyi ismeretének megalapozását.

2./A tanulók tudatosságának és aktivitásának elve: "A célok ismerete a tudatosság szempontjából alapvető." /x.35.

A kétnyelvű tanítás szempontjából ez azt jelenti, hogy tanulóinknak életkori sajátosságaiknak megfelelően ismerniük kell a kétnyelvű tanítás célját, perspektíváját, hogy a cél és feladat szinte mobilizálja őket a kétnyelvű ismeretszerzésre. /Nem kevésbé vonatkozik ez nevelőinkre is. /Mi a közelebbi cél? Hogy az adott osztály, adott tárgyaiból tanultakat két nyelven tudja elmondani, és másokkal is megértetni. Mi a távolabbi cél? Kétnyelvű emberré válni és ezáltal akár anyanyelvi, akár magyar nyelvű környezetben a megfelelő nyelven megértetni magát. A még távolabbi cél, a két nyelv ismeretén keresztül két nép kulturájának mélyebb, alaposabb megismerése, azon keresztül a két nép testvériségének és barátságának elmélyítése.

A tanulók rendszeres megismer<sup>és</sup>tése a célokkal jelentősen fejleszti tanulóinkban az aktivitást. Ebből a szocialista pedagógiának az a sajátossága domborodik ki, hogy az oktatás folyamata nem monopoláris, hanem bipoláris folyamat. Azaz, a tanuló az oktatás folyamatában nem csak passzív befogadó, hanem aktív cselekvő alanya is. Következésképpen a kétnyelvű tanítás során csakúgy mint az egynyelvűben messze-  
 menően építeni kell a tanuló<sup>kat</sup> aktivitására, a munkában való tudatos és aktív részvételére. Tehát nem pusztán közlöm az anyanyelvi szakkifejezéseket hanem építve tanulóink meglévő nyelvi ismereteire, velük együtt "keressük" a megfelelő szót az adott egy nyelven kifejezett fogalom másik nyelvű megjelölésére. A szakkifejezéseket nem a



tanulóktól elszakadva magam épitem, foglalom egységekké, hanem velük együtt. Így tanulóink aktivitásával elősegitem az anyag megértését, rögzítését. Nyilvánvaló, ahhoz, hogy megfelelő szakkifejezést megtalálják, elsődlegesen ismerniük, érteniük, tudniuk kell az anyagot. De az anyag tudatos átültetése a másik nyelvre kétségtelenül kihat a tanulóik elmélyítéséhez, rögzítéséhez. A tanulóik tudatosságának és aktivitásának elve ilyen értelmű kiterjesztése, illetve alkalmazása a kétnyelvű tanítási módban választ ad arra is, mi legyen a kétnyelvűséggel az önálló foglalkozásokon. Nyilvánvaló, ilyenkor a legmesszebbmenően kell igénybe venni a tanulóik aktivitást és tudatosságot. A rendszeresség és fokozatosság elvének szemelőtt tartásával, tanulóik önállóan is megbirkózhatnak egy-egy anyag önálló feldolgozásával. Természetes, az ilyen jellegű munka előkészítésére, irányítására fokozottabb gondot kell fordítani. Az önálló foglalkozásoknak, amint azt tapasztalatból tudjuk, a tudatosságon és aktivitáson keresztül igen nagy szerepük van a tanulóik önállóságra való nevelésében. Tanulóik így az önálló feladat-megoldások közben megtanulnak a segédeszközökkel bánni, azokat használni és igen lényeges, hogy a reprodukív munkán túlmenően megismerkedhetnek a reprodukív munkával is.

3./Szemléletesség elve: a szemléletesség elvének rendkívüli jelentősége van a dialektikus materialista világnézet kialakításában. Biztosítja, hogy a tanulóik által megismert fogalmak feleljenek meg a valóságnak. A kétnyelvű tanítási formában feltétlenül szükségesnek tartom a kétnyelvű szemléltetést. Előanyag szemléltetésénél nem tartom feltétlenül szükségesnek a kétnyelvű magyarázatot, de szükséges, a szemléltetett anyag kétnyelven való ismertetése. Nem fontos, hogy mindkét esetben a nevelő mondja el, a nevelő egyszer mondja el, egy nyelven, a tanulóik reprodukálhatják a másik nyelven. Ugyanez vonatkozhat gépek, berendezések működésének szemléltetése közben is. Külön problémát okoznak a táblák, képek, grafikonok szemléltetése. Itt a magyar nyelvű szöveg mellé feltétlenül odakivánczik az anyanyelvi



szöveg is. Jelenleg ilyen szemléltető eszközeink, tábláink, képeink nincsenek, <sup>de</sup> ez nem jelenti azt, hogy nem is lesz. Igazán nem nagy megerőltetést igényel, ha nevelőink a meglévő szemléltető táblákra, képekre rávezetik a megfelelő anyanyelvi megjelölést is. Az új szemléltető eszközök készítésénél pedig már figyelembe kell venni a kétnyelvű tanítás ilyen jellegű igényét is. Helyesnek tartanám, ha a szöveg elrendezésében egy állandóan meghatározott rend uralkodna. Olyanra gondolok, hogy a magyar nyelvű szöveg mindig a rajz, ábra, kép bal oldalán, az anyanyelvi a jobb oldalán foglalna helyet. Ugyanez vonatkozik a táblai vázlat elrendezésére is. Ennek megvannak a maga lélektani indítékai. "Kísérleteket végeztek, amelyekben kísérleti személyeknek 12 szótagból exponáltak úgy, hogy azok mindegyike a látómező különböző, de mindig ugyanazon a meghatározott helyén jelent meg. /pl: az egyik szótag mindig a tábla bal alsó, a másik a jobb felső sarkában, a harmadik a közepén és így tovább/ Tehát mindegyik szótagnak különböző, de állandó helye volt. Bizonyos számú expozíció után a kísérleti személynek minden megadott szótaghoz meg kellett mondania, melyik helyen látta. Kiderült, hogy a kísérleti személyek ezt viszonylag gyorsan és könnyen megtanulták." /x.36.

Ezt nevezi a lélektan topikus emlékezésnek. A topikus emlékezésnek éppen ezt a teljesítményét hasznosíthatjuk a kétnyelvű szemléltetés során, amikor a kétnyelvű szöveget minden esetben azonos módon, és helyen jelöljük. Ezen a ponton érintjük a figyelem problémáját. Természetesen mindaz, amit a lélektan a figyelmet meghatározó tényezőről, tartosságáról, terjedelméről tanít, érvényes a kétnyelvű tanításra is. Talán a figyelem terjedelmével kapcsolatban utalnék arra, hogy egyszerre, egy időben csak egy nyelven tárgyalhatjuk, dolgozhatjuk fel az anyagot. Ha most itt két dologról beszélünk, <sup>de</sup> két dolog alatt nem két anyagot, hanem a két nyelvet értem. Kísérleti kutatások azt mutatják, hogy a két dolog egyidejű és figyelmes végzése nagymértékben függ a teendők jellegétől, az alany képességétől, és gyakorlatától. Egyébként kiderült az is, hogy kettős feladat végzés nem a figyelem tényleges



megosztlásán alapszik. Ez a kétnyelvű tanítás esetében azt jelenti, hogy tanulóink egyidőben nem figyelhetnek két nyelvre, annak szabálya-ira, szórendjére, hangsulyra stb. S ha netán erőltetjük ezt, tanulóink a kényszerítő körülmények hatása alatt háromféle megoldást választhatnak:

a./a figyelem gyorsan ide-oda siklik a két dolog/nyelv/ között, és háttérbe szorul az elsajátítandó anyag megértése, amelynek a nyelv helyes, világos kifejezése csak eszköz. Így az eszköz kérdése lép frontálisan előtérbe, ez köti le a figyelmet, amíg a lényeg, az anyag megértése háttérbe szorul, lényegtelenné válik.

b./a két dolog közül/vagy a nyelvet, vagy az anyagot/az egyiket automatikusan, vagy csökkentett figyelemmel végzik. Ilyenkor túl sok a hiba-lehetőség,

c./a két feladat elvégzése sajátos cselekvési egésszé zárul, ez azonban csak bizonyos képességeket és hosszú gyakorlással egyes mechanikus cselekvésekben elérhető. Pl: tamburázó bal és jobb kezének mozdulatai, de a gondolkodásban, mint pszichikus tevékenységben soha nem érhető el, hogy valaki a bal agyféltekével magyarul, a jobban pedig történetesen szerbhorvátul gondolkozzék.

4./Elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve: ennek a didaktikai alapelvnek az a lényege, hogy tanulóink az elsajátított ismereteket képesek legyenek elméleti és gyakorlati feladatok megvalósítására mozgósítani, felhasználni. Ez pedig nem más, mint a közvetlen kapcsolat az élettel. Vegyük szemügyre a kétnyelvűség érvényre jutását az iskolában a tanítási órán és az életben, a természetes nyelvi környezetben. A tanítási órán - amint ezt már több ízben leszögeztem - a kétnyelvűség nem jelenti a két nyelv önkényes váltakozását, ellenkezőleg, szigorú céltudatosság és tervszerűség határozza meg a két nyelv racionális váltakozását. Ennek a tudatos célszerűségnek pedig sok mindent kell figyelembe vennie. A tudatos célszerűség és a két nyelv racionális



váltakozását az élet természetes nyelvi környezetében nem igen tapasztalhatjuk. Ott a két nyelv váltakozását, keveredését/ beszéd közben/ legtöbbször a kényelem dönti el. Olyan szavakkal fejezik ki az emberek magukat, amilyenek éppen eszükben jutnak. Nem azért, mert anyanyelvi szóval az adott fogalmat nem tudnák kifejezni, hanem első sorban azért, mert nem is gondolnak tudatosan arra, hogy milyen nyelven fejezik ki magukat. A nyelv használatát sok tényező befolyásolja, és határozza meg. Pl: kivel beszél, milyen környezetben. Pl: egy szerb horvát nemzetiségű ember a szerbhorvát tanítóval beszél, ügyel arra, hogy jól fejezze ki magát. Huzamosabb ideig tartó kevert nyelvhasználat kevertnyelvű asszociációhoz vezet és egy idő után akarva, nem akarva legtöbb esetben így is fejezi ki magát.

Már szoltam arról, hogy a kétnyelvűségnek, illetve a kétnyelvű tanításnak nem a nyelvi koktél a célja. Így az iskolában akár órán, akár órán kívül, teljesen ki kell küszöbölni a koktél nyelvet, tudatosan kell használni vagy az egyiket, vagy a másikat. Olyan tudatosan és tudatos következetességgel, hogy az a készségen keresztül szokássá váljék. Az így kialakított szokás birtokában a természetes kevertnyelvű környezetben is vagy az egyik, vagy a másik nyelvet fogja használni. Törekednünk kell arra, hogy tanulóink ne pusztá szavakat tanuljanak meg, hanem ismerkedjenek meg a szó, név és jelentés-tartalmával.

Nagy problémát jelent még jelenleg, az iskolán belüli nyelvhasználat is. Nem tapasztaltam, hogy valamely szerbhorvát nemzetiségi iskolában gondot fordítottak volna valami rendszer kialakítására, a nyelvhasználat tekintetében. Nem kell csodálkoznunk azon, hogy tanulóink szemünk láttára és fülünk hallatára, annak rendje-módja szerint keverik a nyelvet. Magyar kérdés, szerbhorvát felelet stb.

A nyelvhasználat keveredésének kiküszöbölése érdekében helyesnek tartanám például a szoktatás kezdeti időszakában a magyar, vagy anyanyelvi napok, vagy hetek bevezetését. Ez azt jelentené, hogy azon a héten, vagy napon az iskolai élet órán kívüli nyelve vagy magyar



vagy anyanyelvi. Ezt egy táblával jelölhetnénk az ikola központi helyén felirattal: "Anyanyelvű hét" vagy "Magyar nyelvű hét".

Természetes a nyelvi napok, vagy hetek arányát a gyengébben beszélt nyelv javára lehet módosítani. Ilyenkor következetesen meg kell követelni, hogy a tanulók egymás között, nevelőikkel kizárólag napi nyelven szóljanak. Ez alól akkor sincs kivétel, ha a tanulók története sem nem tudják magukat kifejezni. A tanuló igyekezzék, éppen a "muszáj" fogja arra kényszeríteni, hogy szedje össze magát.

A nyelvnasználatot illetően az ifjúsági szervezet is magáévá teszi a nap, illetve hét meghatározott nyelvét. Sőt, tervszerűen irányítva az is elérhető, hogy ezeken a napokon az ifjúsági szervezet saját témáit, a napi nyelv szerint tárgyalja, bonyolítsa le.

Nem kis jelentőséggel bír az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve és kérdése a tanulók önálló foglalkozásaiban. Itt a tanulóknak eredményes kísérletet kell tenniük arra, hogy a tanult nyelvi ismereteiket önállóan alkalmazzák egy-egy tantárgy keretében.

5./Az oktatás rendszerességének elve: mielőtt rátérnénk annak taglalására, hogy ez a didaktikai alapelv mit jelent a kétnyelvű tanítás szempontjából, szükséges, hogy felelevenítsem magát a didaktikai elvet. "Ez az elv azt a követelményt fejezi ki, hogy az oktatási folyamatban a tantárgyak didaktikai rendszerét alapul véve a szükséges logikai rendben haladjunk előre. Ebben az előre haladásban - megfelelő tantervi anyag elrendezése esetén - minden új anyag a megelőző ismereteken alapul, s egyben előre mutat az utána következőknek. Természetesen nem lehet beszélni komolyan a soron következő anyag tudatos elsajátításáról, ha a tanulók nem sajátították el azokat az ismereteket, összefüggéseket, amelyeknek alapján ezt az újat megértik. A rendszeresség elve azt is jelenti, hogy a tananyag egyes fejezeteinek, az egyes témáknak feldolgozása során különös figyelmet fordítunk a lényeges, alapvető elemekre, összefüggésekre, s ezek köré csoportosítjuk a kevésbé, lényeges elemeket. A témák tanulmányozása után megtörténik a témához tartozó ismeretek rendszerezése."



s ennek során esetenként olyan nagyobb összefüggések feltárása is, amelyek csak az egész témában nyilvánulnak meg. A rendszeresség megnyilvánul tehát egyrészt bizonyos hézagtalanságban, másrészt annak szükségességében, hogy az oktatási folyamatban az egyes új ismeretek feldolgozásának során is az egyes tantervi témák feldolgozásának végén is gondolnunk kell ezeknek az ismereteknek a rendszeréről és a meglévő ismeretek rendszerében való beilleszkedéséről. Ezek mellett a rendszeresség jelent bizonyos fokozatosságot is, amely abban nyilvánul meg, hogy igen óvatosan, fokozatosan, differenciáltabbá tesszük az önálló munka formáit a tanulók számára." /x.37.

Tehát logikai rend, minden új a megelőzőre épüljön, lényeges alapvető összefüggések kiemelése és hézagmentesség, azok az elvek, amelyeket az oktatás rendszerességének elveként a kétnyelvű tanításban is biztosítanunk kell.

a./ Logikai rend. Tekintet nélkül a kétnyelvű tanítási formára, ha oktatásunkban biztosítottuk a logikai rendet, ez a kétnyelvű tanítás logikáját is magával kell hogy hozza. Ez azonban még nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a kétnyelvű óravezetésen nem ejthetünk súlyos logikai hibákat.

b./ Részletesebben kell azonban szólni a rendszeresség elvének többi kiemelt pontjairól. A tanítás során természetesen minden új a megelőzőre épül. Ezt kell biztosítani a kétnyelvűség szempontjából is. Sok kartársamban a maximalizmustól való féltékenység és aggodalom szolt akkor, amikor a kétnyelvű tanítás célját abban jelöltem meg, hogy iskoláinkból kikerülő fiatalok úgy anyanyelven, mint magyar nyelven legyenek képesek magukat kifejezni, megértetni. Az ezzel szemben támasztott aggodalom teljesen helyénvaló lenne abban az esetben, ha a kétnyelvű tanítást a 7.8. osztályban vezetnénk be, és ha erre a két évre alapoznánk a fenti követelményt. Azonban miként 8 év eredménye, hogy a 8. osztályos tanulók egyenleteket oldanak meg, úgy 8 év rendszeres munkájának eredményeként fognak tanulóink két nyelven beszélni



a már többször említett szinten és fokon. Tehát már az első osztályban kezdjük el a rendszeres, pedagógilag megalapozott kétnyelvű tanítást. Sőt, ezt megelőzően, már az óvodás korban is tarthatunk kétnyelvű foglalkozásokat. Amikor már az alapoknál, tehát az első osztályban megkezdjük a kétnyelvű oktatást, ezt következetesen és szigorú<sup>an</sup> végig kell vinni a 8. osztályon, de olyan következetesen, hogy egyetlen-egy óra anyaga se kerüljön egy nyelvű feldolgozásra.

Miként az anyag láncszemenként, egymásba kapcsolódva koncentrikus körként emelkedik a 8. osztályig, úgy ebben <sup>afolytonos</sup> elő<sup>re</sup> haladásban bent kell hogy foglaltassék a kétnyelvűség is.

A fizikában pl. a hengerkerék tárgyalását meg kell hogy előzze az emelő. Ugyanolyan nyilvánvaló, hogy ez a kétnyelvű tanításra is vonatkozik. <sup>Ha a</sup> kétnyelvű tanítást valahol meggondolatlanul, ötletszerűen kezdik alkalmazni, az eleve kudarcra van ítélve. Nincs kellő tartalaja, nincsenek meg a szükséges kétnyelvű ismeretek, s ebből csak zűrzavar, káosz származhat.

A tanítási órán - mint már mondtam - a kétnyelvűség nem jelenti az adott óra anyagának kétszeri átvételét, de jelenti a két nyelv racionális váltakozását. Ez a racionális váltakozás domborodjék ki abban, hogy az egyik nyelvről a másikra való áttérés kapcsa a leglényegesebb összefüggéseknek a kiemelése, a következő nyelvre való áttérés során. /lásd fizikai óravázlat/ Ha így építjük fel a kétnyelvű tanítási órák sorát, biztosítva van a hézagmentesség, nem csak egy tárgyon belül, hanem valamennyi tárgy vonatkozásában is. Hiszen minden tárgy minden osztályban, minden órán kétnyelven kerül feldolgozásra. Véleményem szerint a kétnyelvű tanítási formának ez az a bizonyos pontja, amelyen keresztül kissé ijesztőnek és nehéznek tűnik. De egyben ez az a pont, amelyen keresztül a megvalósítás realitása csillan meg. Hisz most már világos, hogy a kétnyelvűség kialakítását nem 1-2 tárgy feladatául jelöljük meg, hanem össztárgyi, össznevelői, össziskolai közösségi feladatként. Így kapcsolódik össze a földrajzi kétnyelvű



ismeret a kémiaival/pl.bánya,ipar,érclelőhelyek/ a biológiaival,  
/pl.égnajlat,növény,állatvilág/történelem az irodalommal,egyszóval  
a tárgyi koncentráción túlmenően kialakul a kétnyelvűség koncentrá-  
ciója is.

6./Az ismeretek tartós elsajátításának elve: ez a didaktikai alap-  
elv a kétnyelvű tanítást illetően nem jelenthet mást,mint az ismerete  
kétnyelvű,szilárd és tartós birtoklását,azok megőrzését és felidézé-  
sét akkor,amikor azokra éppen szükség van.Ennek eléréséhez feltét-  
lenül világosan kell látnunk a célokat,amelyek felé haladunk.Szemlé-  
letesen kell tanulóink elé tárni azokat az ismereteket,amelyeket  
el kell sajátítaniuk.A szilárdság biztosításának az ismétlés a leg-  
főbb eszköze.Természetesen az ismétlések<sup>ben</sup> legyenek bármilyen jellegű-  
ek is/aktuális,folyamatos,tematikus,periódikus/ helyet kell hogy  
kapjon a kétnyelvűség is.Hogy milyen formában,ezt már a helyi körülmények határozzák meg.Az ismétlő-rendszerező órák azok,amelyeken a  
nevelő az ismétlésen túlmenően saját munkájának eredményességét is  
lemérheti,messzemenően értékelheti.Ez a kétnyelvű tanítás szempont-  
jából is igen fontos.Lemérhető ugyanis,az anyag elsajátításának foka  
/pl.csak verbális az ismeret/ az anyag legfőbb összefüggéseit nem  
tudja elmondani a másik nyelven/Előfordulhat,hogy az ismeret tartós,  
de tanulóink egyik nyelven gyengébben tudják elmondani az összefüggé-  
seket.Ilyenkor nyilván valami,az oktatás folyamatában el lett nggyol-  
va.Bizonytalanság,fogalom,szózavar.Ezek alapján elmondhatjuk,hogy az  
ismeretek szilárdságát a kétnyelvű tanítás szempontjából ugyanazok a  
tényezők biztosítják,mint egyébként,de ezekhez minden esetben hozzá-  
tehetjük a kétnyelvű tanítás speciális szempontjait.Igy Nagy Sándor  
"Az oktatás elmélete"c.munkája alapján:

- 1./az oktatás folyamatában szereplő világos célkitűzések.
- 2./A nevelő magyarázatának világossága és pontossága.A fogalmak,  
kifejezések pontos,szakszerű,kétnyelvű megjelölése.
- 3./Az elsajátított ismeretek rendszerbe foglalása - kötése a már



elsajátított - kétnyelvű fogalmakhoz.

4./Az ismeretek összekapcsolása a tanulók érzelmeivel és törekvéseivel/hazafiság,nemzetköziség/

5./Az ismeretek kétnyelvű kifejtése a tanulók által.

6./Olyan kétnyelvű feladatok bekapcsolása,amelyek a korábban elsajátított ismeretek alkalmazását kívánják meg.

7./Az elsajátított ismeretek rendszeres alkalmazása útján szilárd készségek kialakítása.

8./Korábban elsajátított kétnyelvű ismeretek rendszeres ismétlése

7./Az oktatás érthetőségének elve:az érthetőség elve azt jelenti,hogy az anyag tartalma és terjedelme ,valamint a feldolgozás módja feleljen meg a tanulókéletkorának,általános fejlődési színvonalának az adott osztály sajátosságainak./Nagy Sándor:Oktatás elmélete./

Ebből az elvből a kétnyelvű tanítás aspektusából vizsgálva feltétlenül megszívlelendő az,hogy a feldolgozás módja feleljen meg a tanulók életkori sajátosságainak.Ami a nevelőnek könnyű,érthető,az nem biztos,hogy a tanulók számára is könnyű és érthető.Sajnos,gyengén állunk,megfelelő,jó,szakszótár dolgában. Így egy adott,magyar nyelvű szakkifejezést sokkal könnyebben helyettesít a nevelő idegen szakszóval,mint anyanyelvivel.Pl:gombafonál,pajzsmirigy stb.Holott a tanulóknak sokkal nehezebb az idegen hangzású szót megtanulniok,mint az annak megfelelő anyanyelvit.Helytelen, a tanítást minduntalan megszakítva idegen szavakkal teletűzdelni.Ez nem szolgálja az érthetőséget

A maga idejében adjuk meg a megfelelő anyanyelvi,illetve magyar kifejezést,természetesen mondatban foglalva,röviden,tömören.Az oktatás érthetőségének elve szoros kapcsolatban áll az elemi didaktikai szabályok megtartásával:

a./könnyűtől a nehéz felé,

b./az ismerttől az ismeretlen felé,

c./az egyszerűtől haladjunk az összetett felé.

Ezeknek az alapelveknek,illetve szabályoknak a betartása elengedhe-



tetlen feltétele a kétnyelvű oktatás sikerének.

8./A közösségi elv és a tanulókkal való egyéni bánásmód: az oktatás folyamatában a nevelő az osztállyal mint közösséggel dolgozik. Bár egy-egy osztályban azonos korú, hasonló értelmi fejlettségű tanulók vannak, annak ellenére az nem jelenti azt, hogy az osztály homogén a kétnyelvű intellektuális szint tekintetében. Tanulóink szűkebb környezetében/a családban/a nyelvbírási és nyelvhasználat tekintetében igen nagy eltérések mutatkoznak.

- 1./Olyan család, ahol otthon kizárólag anyanyelven beszélnek.
- 2./Olyan család, ahol otthon kizárólag magyar nyelven beszélnek.
- 3./Olyan család, ahol a nagyszülőkkel anyanyelven, a szülőkkel magyarul beszélnek.
- 4./Olyan család, ahol az egyik szülővel anyanyelven, a másikkal maganyelven beszélnek.

És még sorolhatnám a különbségeket. De az eddigiekből is világos, hogy tanulóink igen heterogén képet mutatnak az anyanyelvhasználatát, következésképpen annak aktív ismeretét tekintve is. Ennek számba nem vétele igen súlyos hibákhoz vezethet. lemaradás, elkedvetlenedés, kisebbségi érzés stb. Ezért a nevelőnek a közösségi nevelés általános irányelvének érvényesítése közben számolnia kell minden tanítványa egyéni nyelvi sajátosságaival is. Tanulmányoznia kell a tanítványon túlmenően a tanuló szűkebb környezetét, és csak annak ismeretében tud tanulóival egyénileg is foglalkozni, azokat munkájukban a közösség által is segíteni, hogy ebben a vonatkozásban is megteremtse a kétnyelvű ismeretszerzés legoptimálisabb feltételeit.

## 2./A kétnyelvű tanítás logikai kérdései.

A kétnyelvű tanítás szempontjából leglényegesebb logikai kérdés a szó és a fogalom viszonya. A kérdés fontossága következik a gondolkodás és a nyelv elválaszthatatlan kapcsolatából. A gondolkodás a gondolatok megfogalmazása, természetes akár egyik, akár másik nyelven történjék is, nem képzelhető el nyelvi kifejezés nélkül.



"A szavakkal való kifejezés akkor válik elengedhetetlenül szükséges-sé, amikor a tárgy érzékileg, közvetlenül nem fogható fel, Vagy amikor több tárgy lényeges ismertető jegyeit kell kiemelni, elválasztva ezeket a tárgyak egészétől. Ez a folyamat a fogalom-alkotásban meg végbe. Fogalmainkat minden esetben szavakban, vagy szócsoportokban fejezzük ki."/x.38. Érdekes és tanuslágos lesz egy pár fogalomnak két nyelven történő kifejezése, csak azért is, hogy az összehasonlításból a továbbiakban hasznos következtetéseket vonjunk le.

béke	mir
békeharc	borba za mir
gyümölcs	voce
békeakarát	volja za mirom
Békefelhívás	mirovni proglas
békejobb	ruka pomirnica
hozzászól	uzme rec
fénytörés	pre lomonje svetlosti
egyenáram	istosmijerno strujno

"Minden szónak meghatározott szótári jelentése van. A szótári jelentést úgy határozhatjuk meg, hogy az nem más, mint a szónak az a magva, amely megmarad az egyik nyelvről a másik nyelvre való átfordításnál."

/x.39. Igen lényeges két nyelvű tanítás szempontjából, hogy ez nem minden esetben fogalom. Vannak olyan szavaink, amelyek csak szavak összekapcsolását szolgálják, pl: és, meg, hogy, is stb. /i, da, za/ Vagy pl. az indulatszavak. A szó már azért sem fogalom minden esetben, mert attól függetlenül, hogy valaki használja, nem biztos, hogy tisztába van annak fogalmával. A szó szerinti fordítás igen súlyos félreértésekre adhat okot. /Egy szerbhorvát nyelvű színházi plakát szó szerinti fordítása a következő komikumot eredményezte. A subotici Művészinház műsorra tűzte a "Denevér"-t. Eredetileg szerbhorvát nyelven jelentek meg a plakátok, de hatásosabb propaganda érdekében magyar nyelvű plakátokat is készítettek. A Denevér szerbhorvát nyelvben értelem szerűen "slep mis", ami szó szerinti magyarra fordítva "vak egér", és a

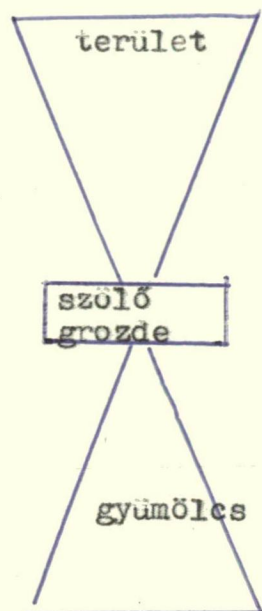
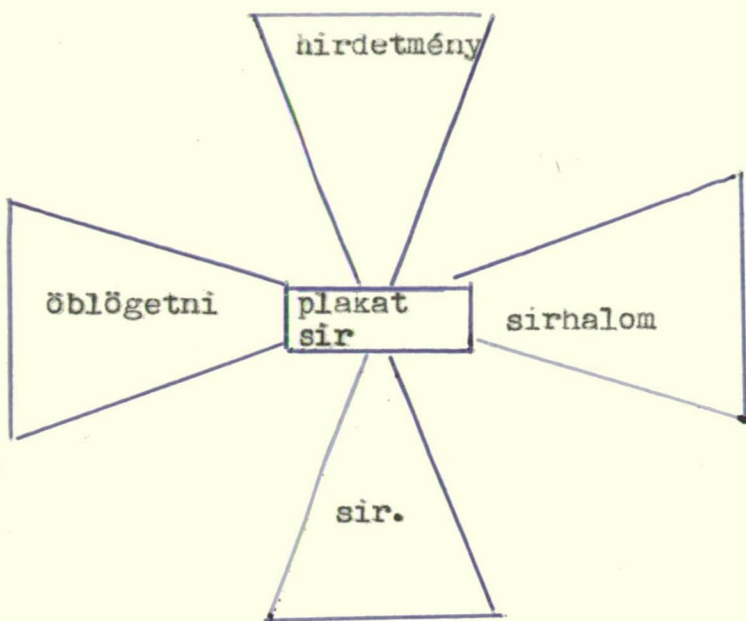


magyar nyelvű plakátok így jelentek meg az egész város deülségére./  
A szó szerinti fordítás igen súlyos félreértésekre adhat okot, adott  
egyszavas fogalom más nyelven való kifejezése nem minden esetben sikerül  
egy szóval, inkább szó-csoportokkal. Az előbbi példákat elemezve  
ez nyilvánvaló. Nem minden szó fejez ki külön fogalmat és nem minden  
fogalom fejeződik ki más-más nyelvi formában. Pl: kutya-eb, /pas-ker/  
fej-fő/glava-? / sertés-disznó/svinja-krmce/Egy fogalom két kifeje-  
zési formájának használata, tegyük hozzá helyes használata mindig idő-  
höz, helyhez és körülményhez kötött. Pl.: sertés-disznó. Ugyanakkor egyes  
elnevezések, nevek különböző fogalmak jelölésére szolgálhatnak. Pl:  
anyag, jelölheti a dialektikus materializmus anyag fogalmát, a didak-  
tikai egységet, mint az óra keretében feldolgozandó anyagot, vagy vás-  
szon, ruha, asztalosnál deszka stb. Klip, szerbhorvát nyelvben jelölheti  
a gőzgép, robbanomotor hengerében mozgó dugattyút, jelölheti a káposz-  
tafej szárát/torzsa/amelyen a levelek sokaságát találjuk, jelölheti  
a kukoricacsövet. Ilyen esetekben a mondatok értelméből, a fogalmak  
összefüggéséből világlik ki, hogy az adott szavakat milyen fogalmak  
nyelvi kifejezéseként használjuk. Hasonlóan a szövegből, az összefüggé-  
sekből válik nyilvánvalóvá, hogy a szó, a tárgyról alkotott fogalom  
jelölésére használjuk, vagy pedig a tárgy fogalmáról alkotott foga-  
lom megjelölésére.

"Minden név valamely dologról alkotott fogalom nyelvi kifeje-  
zési formája. Azt a dolgot, amelyet a név megjelöl, a név denotánomá-  
nak nevezzük." x. 40.

A név a hétköznapi életben különböző denotánomokat jelölhet. Érdekes  
és szemléltető módon nyilvánul ez meg, ha felállítjuk az ugynevezett  
szemantikai háromszöget. A denotánom más és más módon való értelmezé-  
vel egy névhez több szemantikai háromszög is kapcsolható. Bonyolít-  
dik a dolog, ha a név szótári fordításához csatoljuk a másik nyelv  
szemantikai háromszögét is. Így kapjuk meg a kétnyelvű szemantikai  
háromszögeket, melyeket a tuloldali rajzok szemléletesen mutatnak be:





stb.

Tehát a név, a szó más és más denotatumokat <sup>fejezhet</sup> fejezhet ki. Nem igen fordul elő, hogy denotatumokat keverve valaki így következtessen:

- 1./A bab főnév
- 2./A főnév szófaj
- 3./Tehát némely szófaj bab.

A fenti következtetés logikai szerkezetét tekintve <sup>is</sup> ~~nem eshet~~ kifogás alá, <sup>eset</sup> mint látható a következtetés alkotórészei szabályszerűen fel vannak állítva: 1. premissza, vagyis kiinduló tétel, amely alapján következtethetünk, 2. bizonyos megalapozott tudás, 3. zárótétel.

A hiba mégis adva van, éppen azért, mert a fogalmak denotatum tartalmát alkotó ismertetőjegyek egyes tulajdonságait tükrözik vissza. Az a tény, hogy egy elnevezés a hétköznapi nyelven különböző fogalmakat jelezhet, hatványozott mértékben idézhet elő zavarokat a kétnyelvű tanítás során, ha azokat szószerint és nem az adott konkrét jelentésük szerint fogalmazzuk, ágyazzuk a megfelelő szövegbe. Ennek szükségessége az előbbiekből nyilvánvaló. De amennyiben ilyen értelemben alkalmazzuk a szakkifejezéseket, neveket fogalmak megjelölésére, a kétnyelvű tanítási forma nem gyengíti, de elősegíti a fogalom alkotást, annak



tartalmát pontosabbá, körülhatároltabbá teszi. Ugy gondolom, hogy az előbbiek magyarázatot adnak arra vonatkozóan is, miért helytelen a kétnyelvű tanítás során a felemás, kevertnyelvű mondat alkotás. Hisz éppen az imént mutattunk rá, hogy a név, a fogalom megjelölése, csak a szövegben ágyazva kapja meg azt a jelentését, amit neki szántunk. Csak így tükrözi azt a valóságot, amit adott esetben tanulóink elé tárunk. Ellenkező esetben éppen a név több denotánuma által mondatunk értelmetlen, vagy kétértelművé válik. Az ilyen mondat alkotások a következtetésen keresztül téves ítélethez vezethetnek.

A meghatározásról: "A fogalom alkotás mint ismeretes a dolgok lényeges ismertetőjegyeinek kiemelésével történik." A megismerés folyamán szükséges, hogy tisztázzuk, milyen ismertetőjegyeket választottunk ki, milyen ismertetőjegyek alapján általánosítunk, meghatározott dolgokat egy fogalomban. Ilyenkor meghatározást végzünk. Tehát "a meghatározás fogalmakkal végzett logikai művelet, amellyel valamely fogalom tartalmát tárjuk fel." /x.41.

Nem szorul bizonyításra az előbbiek alapján, hogy kétnyelvű nevek használatával éppen azok különböző jelentés-tartalmuk miatt nehezen jutunk el valamely fogalom tartalmának feltárásához. Az oktatás folyamatában a meghatározásnak igen fontos szerepe van. Az ismeretlen fogalmak bevezetését sokszor meghatározásukkal kell kezdeni. Ennek elmulasztása az oka sokszor annak, hogy tanulóink az újonnan tanultakat nem tudják régi ismereteikhez kapcsolni és a tanulás magolászervivé válik. Nem kívánok itt a meghatározások szerkezetével, szabályaival foglalkozni, csupán csak a figyelmet szeretném felhívni a meghatározás egyik hibájára, amely különösképpen a kétnyelvű tanítás során lép fel, szinte csábító erővel. Közismert, hogy a meghatározásnak nem szabad körben forogni. Ez azt jelenti, hogy egy fogalmat saját önön magával határozzunk meg. Pl: sav je kiselina. Sta je kiselina? Kiselina je sav. Vagy: plodnik je termő. A sta je termő? Termő je plodnik, stb. Tehát a meghatározás a kétnyelvű tanítás esetében nem tekinthető a két nyelv közötti reverzibilis folyamtnak. Ebben az esetben a



meghatározásból pusztá tautológia lesz. Az alanyról azt állítjuk, hogy állitmány, az állitmányról, hogy alany. A meghatározás során az adott fogalom lényeges ismertető jegyeit kell feltárnunk, ezek adják a fogalom tartalmát, és ezek alapján tudjuk a fogalmat a magasabb fogalom alá rendelni. Ez azonban csak egy nyelven történhet. Miután a meghatározás egy nyelven megtörtént, akkor adhatjuk meg a meghatározott fogalom nevét a másik nyelven.

### 3./A kétnyelvű gondolkodás lélektanáról.

A gondolkodás és a nyelv elválaszthatatlan kapcsolatából adódik, hogy az ember valamilyen nyelven gondolkodik. Annak megállapítása, hogy valaki milyen nyelven gondolkodik, nem jelent különösebb akadályt, ha a kiszemelt személy hajlandó magát az ilyen jellegű kísérletnek alávetni. Ilyen jellegű kísérletek alapján állapíthatjuk meg, azt az általános érvényű jelenséget, hogy minden ember azon a nyelven gondolkodik, amely nyelven jobban beszél. Ez ellentmond annak a véleménynek, amely szerint az ember anyanyelvén gondolkodik. Jelen problémánk vizsgálata közben sokszor derült ki ennek ellenkezője. X.Y. szerbhorvát anyanyelvűnek vallja magát, ugyanakkor magyar nyelven gondolkodik és fordítva. /Megjegyzem, az utóbbi eset igen ritka jelenség viszonyaink között. / Ennek magyarázata kézenfekvő. Mivel a gondolkodás és a nyelv elválaszthatatlan kapcsolatban van egymással, a nyelvi kifejező képességgel, így is fogalmazhatjuk, hogy a szóincs gyarapodásával együtt fejlődik a gondolkodás nyelvi formája is. Amennyiben az ismeretek állandó gyarapodásával egyidejűleg vagy azzal párhuzamosan az anyanyelvi kifejező képesség fejlődik, úgy az anyanyelven való gondolkodás is azzal együtt emelkedik mind magasabb szintre.

Kétnyelvű emberek, tanulók esetében, mivel azok általában kétnyelvű környezetben élnek, az ismeretek és azok nyelvi kifejezésének akaratlagos, vagy akaratunkon kívüli elsajátítása nem történik minden esetben és egyértelműen egy nyelv síkján, sőt az esetek többségében a kétnyelvű környezet által adott kétnyelvű ingerekből - kétnyelven.



A szó kapcsolata a megfelelő valóság mozzanattal időbeni egybeesésen alapuló asszociáció útján jön létre. Tisztán véletlenszerű, hogy a valóság mozzanat megfelelő nyelvi szinbóliumának anyanyelvi, vagy maganyelvi formájával jut kapcsolatba. Ez a véletlenszerű, időbeni egybeesés azonban egy időre meghatározza a valóságmozzanat nyelvi kifejezési formáját. Ismét véletlenszerű, hogy másik nyelven mikor kerül időbeni egybeesésre ugyanannak a valóságmozzanatnak a másik nyelv adekvát kifejezésével. A három tényező a./valóság mozzanat, b./az ezt jelentő megfelelő szó az egyik nyelven, c./az ezt jelentő szó a másik nyelven, egybeesése, ebből következően kölcsönös asszociációja az oktatás keretein kívül, az élet gyakorlatában ugyiszólván nem fordul elő. A három tényező időbeni egybeesésének előfordulásához ugyanis, a két nyelvi kifejezési forma, /név/azonosítására van szükség az adekvát valóságmozzanat viszonylatában. Ennek hiánya magyarázza az utcai kevert kétnyelvűséget, amelynek oka abban van, hogy az emberek a valóság egyes eseményeit, tárgyait, nem ritkán személyeit is, csak az egyik nyelven, másokat viszont csak a másik nyelven neveznek meg. Az első időbeni egybeesés többszöri gyakorlás során rögződik, és kialakul a kétnyelvű fogalmak sztereotípiája, amely a nyelvek használatában jut kifejezésre. Ha ezt a kevertnyelvű sztereotípiát a kétnyelvű tanítás jegyében a szervezett oktatás keretében még meg is erősítjük, pl.: kevertnyelvű kérdés feltevése és kevertnyelvű válasz elfogadásával, menthetetlenül a nyelvi és gondolkodásbeli koktélt kapjuk eredményül.

Megfigyeléseim szerint a kevertnyelvű gondolkodás a gondolkodás minden fázisában és műveletében megnyilvánul. A megnyilvánulás meghatározója a kevertnyelvű asszociációk mértéke. A legtöbb kevertnyelvű megnyilvánulás az érzelmek kifejezésében nyilvánul meg. Annak ellenére, hogy a gondolkodás egész folyamatában az érzelmi és értelmi fázisok egymással bonyolult összefüggésben állnak a kétnyelvű gondolkodás/inkább kevertnyelvű gondolkodás/ folyamatában az érzelmi fázisokkal, azok egyik vagy másik nyelven történő megnyilatkozásainak



számával, szinte matematikailag kimutatható, a gondolkodás egyik, vagy másik nyelven való dominanciája. A leggyakoribb előfordulásuk a bosszankodás, tetszés, kételkedésben nyilvánul meg.

Nem kis szerepe van az eredményes problémamegoldó gondolkodás szempontjából a beállítódásnak, helyesebben vizsgálataink értelmében a beállításnak. Ha ugyanis, a kevert nyelven gondolkodó embert az egy nyelven való gondolkodásra szólítom fel, illetve állítom be, az hihetetlen mértékben rontja a probléma megoldására irányuló gondolkodás eredményességét. Ennek magyarázatát a következőkben látom: A megoldást végző alanynak ilyen esetben egyidejűleg két probléma megoldására irányul a gondolkodási tevékenysége. A./A feladott probléma megoldására, B./A gondolkodás folyamatában jelentkező nyelvi problémák leközdésére. Ugyanis a gondolkodás folyamata az adott problémából indul ki, az ismert tényállásokból az ismeretlen felé. A folyamatban a gondolkodás mindkét strukturáján belül/mikró és makró Dr. Lénárd Ferenc/nyelvi formákkal, szavakkal, fogalmakkal operál. Tényeket állapít meg, megoldási javaslatot tesz, absztrahál, konkretizál, kételkedik, stb. Illetve, csak ezek útján jut közelebb a feladott probléma megoldásához. Ezek kikerülésével a probléma nem oldható meg, hisz ezek képezik a gondolkodás folyamatát. Ezek kifejezéséhez/a folyamatot természetes hangosan kell végeznie a kísérlet rögzítésének érdekében/ viszont nyelvi formák, szavak, jelentésének birtokában kell lennie, olyan mértékben és olyan szinten, hogy azok "előkerítése" ne okozzon újabb problémát. Ha a probléma megoldásának folyamatában egy olyan valószínűségi pillanat kifejezéséhez ér, amelyek kifejezéséhez nincs meg az adott nyelven megfelelő adekvát kifejezési forma/szó/ a gondolkodás folyamata megreked. A szükséges adekvát kifejezés hiányának mértékétől függ a megrekedés mértéke. Ha pár másodpercnyi gondolkodás után /már más probléma irányában!/ eszébe jut a szükséges szó, a probléma megoldására irányuló gondolkodási folyamat még tovább haladhat. A megoldásra irányuló gondolkodás folyamatában azonban már törés állt be, és



ha nem is végleg, de egy bizonyos időre megrekedt. Ez alatt a kis idő alatt is a pszichikus erők más irányba való igénybevétele az alanyt fárasztja. Ha azonban a megrekedés nem csak pár másodpercnyi, hanem ennél sokkal hosszabb idejű, az egész gondolkodási műveletet előről kell kezdenie. Mivel senki sem képes két pszichikus tevékenységet végezni egyidejűleg/bizonyos gyakorlás után ugyan egyes tevékenységek látszólag két egyidejűleg végzett tevékenység látszatát kelthetik/nyilvánvaló, hogy az ilyen esetekben nem egy, hanem két probléma megoldására két tevékenységet kell végezni.

Ezen kérdések ismeretében láthatjuk csak be, a meggondolatlan másik nyelvű kérdés feltevés, a spontán kétnyelvű tanítás nevelés-lélektani kihatásait és következtethetünk a kétnyelvű tanítás ilyen gyakorlatából adódó és szükségszerűen bekövetkező torzulásokra. Meglátásom szerint a kétnyelvű tanítás leglényegesebb kérdéseit érintik, és igen komolyan kell mérlegelni esetleges következményeiket. Nem folytattam vizsgálatokat annak megállapítására, milyen torzulásokat idézhetnek elő a személyiség strukturájában. A meg-megszakadó pszichikus folyamatok milyen pszichikus állapotok és képességek zavarához vezetnek, illetve vezethetnek. De úgy érzem, hogy egy nagyon hálás lélektani kutatási terület lenne. A pszichikus folyamatok kényszerű meg-megszakadása, az állapotok labilitását idézi elő, ami semmiképpen sem segíti elő a kívánt képességek rögződését.

Amikor a kevert nyelvű tanítástól óvtam kartársaimat, az esetek többségében azkal érveltek aggályaimmal szemben, hogy teljesen mellékes az eredmény szempontjából, milyen nyelven gondolkodik a tanuló. Azzal, hogy az egyik, vagy éppen a másik nyelven gondolkodik-e, egyet tudok érteni. Habár ebben a vonatkozásban is vannak fenntartásaim, ugyanis az eredményesség nem független helytől és időtől. Egy magyarnyelvi közösségben nem trtom közömbösnek, hogy milyen nyelven gondolkodik még akkor sem, ha az eredmény jó. Az eredményt ugyanis ki is kell fejezni. Tehát ha nem a környezet nyelvén gondolkodott, akkor



gondolatainak kifejezése előtt, vagy közben azokat le kell fordítania. Azzal pedig egyáltalán nem értek egyet, hogy kevertnyelven is gondolkodhat, fontos a jó eredmény. A kevertnyelvű gondolkodás elsősorban kétségesé teszi az eredményt is. Másodszorban nem tudom, mit szólnának hozzá jelen értekezés bírálói, ha azt kevertnyelven írtam volna meg, még abban az esetben is, ha az, eredményét tekintve, jó. Ez a felfogás talán racionális színben akar feltűnni, de tudománytalan és vulgáris.

A Német Demokratikus Köztársaságban élő szorb nemzetiség "Serbska sula" c. pedagógiai folyóirat 1960. évi 10-11-12. számában R. Schönfeld tollából közölt "Zu Problemen der Kindlichen <sup>h</sup>Zweisprachigkeit" című tanulmány régebben megjelent lélektani elemzésekről szólva megállapítja, hogy azok nem adnak tájékozódást abban a kérdésben, hogy a kétnyelvűség hasznos-e, vagy káros-e a tanulók szellemi fejlődésének szempontjából. Többek között kitér arra is, hogy a kétnyelvűség - a feltételezések szerint - kihat a jellem szilárdságra. Világos és egyértelmű választ a kérdésre mai napig sem adtak. A kérdés megoldását nagymértékben akadályozták az idealista alapokon nyugvó személyiség<sup>h</sup> lélektanok.

Meglátásaim szerint a személyiség torzulását/beleértve a jellemszilárdságban bekövetkező labilitásokat is/nem a kétnyelvűség, mint történelmileg kialakult társadalmi jelenség idézi elő,. Ez az álláspont alapjában reakciós, a nyugati országokban még <sup>h</sup>ma is eszközül szolgál a különböző népcsoportok anyanyelvi művelődési igényeivel és követeléseivel szemben. A kétnyelvűség, mint társadalmi jelenség nem máról-holnapra létrejött formáció, de mindenkor a történelmi fejlődés eredményeként vizsgálándó, amely nem azonos a kétnyelvű tanítással, mint pedagógiai kategóriával. A kétnyelvű tanítás a kétnyelvűségre, mint társadalmi jelenségre épülve kétnyelvű ismeretek birtokába ~~jut~~<sup>h</sup>attja valamely nemzetiséghez tartozó tanuló ifjúságot. Célja, a vulgarizmustól és nyelvi keveredéstől mentes kétnyelvű kifejezőképesség kialakítása, amely eszközként szolgál a nemzetiségi



jogok és kötelességek gyakorlására. Tehát mint pedagógiai kategóriának a társadalom által meghatározott célok felé vezető útján lehetnek helytelen módszerei, amelyek valóban káros következményekkel járhatnak, a személyiség harmonikus fejlődésére. Azonban a helytelen módszerek nem azonosíthatók a kétnyelvűséggel, mint az ismeretek két nyelven történő kifejezésének képességével, ami önmagában véve is ismeret. A matematika tanítása során alkalmazott helytelen módszerekből kiindulva senki sem állítja azt, hogy a matematika ismerete a jellem-szilárdság rovására megy. Vajon minden két, három vagy több nyelvű ember jellembeli fogyatékosságban szenved?

Kétnyelvű fogalmak felidézése és asszociációja. Mielőtt a felidézésről és az asszociációról beszélnénk a kétnyelvűség vonatkozásában szükséges, az emlékezés mibenlétének csupán csak felvillantása.

Tehát mi az emlékezés? "Az emlékezés korábbi érzékleteink lecsök-kent erősségben, hiányosan és rövid időre történő felidézése, de azok nélkül az ingerek nélkül, amelyek eredetileg létrehozták őket." /x.42. De itt joggal kérdezhetjük, ha nem az ingerek, akkor mi okozza a korábbi érzékletek reprodukálódását? Csupán az, hogy valamikor egy érzéklet bevéssődött, emléknyomot hagyott hátra, még nem jelenti azt, hogy emlékezünk is rá. De bizonyos körülmények között felidéződhet. Valaminek tehát minden esetben a régebbi, megőrzött emléknyom alapján a korábbi érzékek emlékképét külön fel kell idéznie. Ezeket az emlékképeket valamilyen érzéklet, vagy emlékkép idézi elő.

Mi ennek az oka? Két oka lehet. "Az érzékletek, vagy emlékképek, amelyek egy időben, vagy egymásután lépnek fel, bizonyos kapcsolatban kerülnek egymással, melynek alapján az egyiknek a megjelenése maga után vonja a másiknak a megjelenését anélkül, hogy a másik megjelenésének specifikus okai, adekvát ingerek jelen volnának és hatnának." /x.43. Plő a tanítás során látott szemléltető kép baloldala azért idézi elő a tanulók emlékezetében a jobb-oldalit, mert előzőleg már néhányszor együtt látták.



A magyar nyelvű kifejezés emlékezetben idézi a szerbhorvát nyelvűt, mert előzőleg az érzékelések során az egyiket mindig követte a másik. Ez az asszociáció törvénye. Magát a kapcsolatot, amely így létrejön, asszociációnak nevezzük. Ez a kapcsolat nyilvánvalóan már a bevézésénél létrejön. Az asszociációs kapcsolat keletkezése szoros összefüggésben áll azzal a pszichológiai törvényszerűséggel, hogy minden pszichikus tevékenység vagy folyamat tartós változást idéz elő az organizmusban. Ennek következtében ugyanaz a folyamat vagy tevékenység gyengébb indítékra is végbemegy.

Az asszociációs kapcsolat a kétnyelvűség szempontjából tehát így fogható fel. A kétnyelvűtanítási óra, mint az ingerek összessége, amelyben beletartozik az egyik és a másik nyelv is. Később nincs szükség az egész eredeti ingerkomplexumra, hogy az egész felelevenedjék, elegendő csak az egyik/nyelv/ és az érzékek az asszociáció törvényei szerint kiegészítődnék.

Az asszociatív kapcsolatok felidéződésének másik oka a hasonlóság. Az asszociációs kapcsolatokat időbeliségük alapján két csoportba oszthatjuk: a./egyidejű, vagy szimultán asszociáció, b./egymás után vagy szukcesszív asszociáció. A kétnyelvű tanítás során mindkettő a maga helyén nagy jelentőséggel bír.

a./szimultán, azaz egyidejű asszociáció az "A" épp úgy előidézi a "B"-t, mint a "B" az "A"-t. Tehát a magyar nyelvű szó éppen úgy előidézheti a szerbhorvát nyelvűt, mint a szerbhorvát nyelvű a magyar nyelvűt. Így a két nyelv között nincs alárendeltségi viszony. Pl: tanulóim a topikuszemléltetés, majd a tanulás során /egymás mellé helyezés/ így vésik be: levél - list, egyidejű. Így a „levél” épp úgy előidézi a „list” képét, mint a „list” a „levél” képét.

b./szukcesszív, egymás melletti asszociáció során a felidézés lehetőségét az időrend szabja meg. A lecke felmondásánál az első mondat nem "hivta" elő az utolsót, csak a következőt,



a másodikat. A második a harmadikat és így tovább, mert így vé-  
sődött be. Visszafelé nem tudjuk elmondani a leckét, noha ugyan-  
azokat a fogalmakat, szavakat kellene így is elmondani. A két  
nyelv egymásmelletteisége a fogalmak, nevek szimultán asszociáció-  
ja nem zárja ki a fogalmak összefüggésének egy nyelven történő  
szukcesszív asszociációját. A kevert, koktél nyelv a két nyelven  
kifejezett fogalmak szimultán asszociációjának eredménye, a két  
nyelven kevert kifejezések, a szimultán asszociáció bevézésének,  
asszociatív felidézésének eredménye.

Nos, ha az asszociációnak mind<sup>k</sup>et típusa szerepel és jelen is van,  
mi legyen a teendő a helyes és egészséges elválasztásokra nézve?  
Mindkét forma kapja meg az őt megillető helyet. A kétnyelvű fogalom-  
alkotásban a szimultán asszociációnak kell előtérben kerülnie, az  
anyag összefüggéseinek értelmes egészzé rögzítésében pedig szukcesz-  
zív asszociációra kell építeni és csak arra építhetünk. Hogy a szuk-  
cesszív asszociáció valóban fennáll, arról tanuló-nknál nap-mint nap  
azok felelése közben győződünk meg. A szukcesszív asszociációt  
ebben az esetben egy nyelven belül értelmezem. Tanulóink a feladatot  
természetesen egy nyelven mondják el, az ismert módon, az elsőt  
követi a második és így tovább. Nem fordul elő, hogy felelés közben  
minden szót kétszer mondanak, egyszer szerbhorvát és egyszer magyar  
nyelven. Tehát nyilvánvaló az egy nyelven belüli szukcesszív asszo-  
ciáció. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy nem fordul elő, itt-ott,  
egy-egy másnyelvű kifejezés becsuszása. Éppen azon kell munkálkod-  
nunk, hogy tudatosan építsük ki a két asszociációs formát, hogy ilyen  
ne forduljon elő.

A fogalmak kétnyelvű szimultán asszociációjának kimutatása ér-  
dekében, - mert tapasztaltam, hogy ilyen fennáll- tanulóimat asszoci-  
ációs lélektani kísérletnek vetettem alá. A lélektani kísérlet alap-  
ján meggyőződtem arról, hogy a magyarnyelvű kifejezések szimultán  
asszociációs kapcsolatban állnak az anyanyelvi kifejezésekkel és



fordítva. A lélektani kísérletet a 8. osztályban végeztem el. Választásom azért esett erre az osztályra, mert ezzel az osztállyal az 1962-1963-as tanévben kezdtem el akétnyelvű tanítást, és itt a kétnyelvűségnek már elég mély gyökerei voltak.

A kísérlet leírása: jellege az ugynevezett asszociációs ingerszavas kísérlet. 11 szóból ingerszó sort állítottam össze, amelyben elrejtettem olyan szókat, fogalmakat, amelyeket a tanítás során két nyelven sajátítottak el. Az előbbieket alapján feltételeztem, hogy ezek a szavak szimultán asszociációs kapcsolatban vannak a másik nyelv megfelelő szavával, fogalmával. Így azok kiváltják egymást. A kísérletnek alávetett 11 tanuló természetesen nem ismerte az ingerszavakat, azt sem tudta, mi ez a "játék", melyet minden tanulóval külön-külön eljátszottam enélkül, hogy a többi tudott volna róla. A kísérlet elemzésében csak a rejtett szavakra adott válasz-szavakat elemzem.

Ingerszavak a következők: táska, koren, vödör, pad, grad, ház, nadrág, list, könyv, sila, ceruza. Az aláhuzott szavak a rejtett szavak.

<u>Koren</u> ingerszóra 11 tanuló közül 6 tanuló válaszolt	gyökér	55 %
1 "	stabla	9 %
1 "	list	9 %
1 "	rasti	9 %
1 "	drvo	9 %
1 "	zemja	9 %
<hr/> 11		<hr/> 100 %

Tehát a koren ingerszóra 55 %-os eredménnyel válaszoltak, illetve váltottak ki az adekvát "gyökér" szót.

<u>Grad</u> ingerszóra 11 tanuló közül 4 tanuló felelt	város	36 %
1 "	selo	9 %
1 "	velik	9 %
1 "	házak	9 %
1 "	nagy	9 %
1 "	kuće	9 %
1 "	kamen	9 %
<hr/> 1	falu	<hr/> 9 %



Tehát a grad ingerszó 36 %-os eredménnyel váltotta ki az adekváht "város" szót.

Levél ingerszóra 11 tanuló közül	5 tanuló felelt	list	45 %
	1 "	cvet	9 %
	1 "	zut	9 %
	1 "	drvo	9 %
	1 "	knjiga	9 %
	2 tanuló nem felelt, illetve tul hosszú reakció idő miatt válasza értéktelen		18 %
	11		100 %

Tenát a levél ingerszóra 45 %-os eredménnyel válaszoltak az adekváht "list" szóval.

Sila ingerszóra 11 tanuló közül	6 tanuló felelt	erő	55 %
	3 "	tlak	27 %
	1 "	föl	9 %
	1 " nem felelt		9 %
	11		100 %

Tehát a sila ingerszóra 55 %-os eredménnyel az adekváht "erő" szóval felelt.

Az említett lélektani kísérletek eredményei feltevésemet a két-nyelvű fogalom[el]vezetéssel kapcsolatban fennálló szimultán asszociációk igazolták. Az eredmények más szempontból is elemezhetők, pl. igazolják a kevertnyelvű asszociáció tényét is, magyar ingerszóra, anyanyelvi felelet, és fordítva. Több más asszociációs összefüggés is nyilvánvaló, amelyek oktatás-lélektan szempontjából érdemelnének figyelmet.



A gyakorlat.

/módszerek, óravázlatok, kétnyelvű tankönyv, kétnyelvű táblai vázlatok/ Kétnyelvű tanításunk során módszereink alkalmazásában a legmesszebbmennyően figyelembe kell vennünk <sup>nevelőink</sup> oktatásunk specifikus vonásait. Hogy ez a tanítási forma minden igyekezet ellenére is megterhelést jelent tanulóinknak és nevelőinknek egyaránt ez nyilvánvaló. Ezt a többlet megterhelést megszüntetni, még a legjobb módszerek alkalmazásával sem tudjuk, azonban mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy azt a legminimálisabbra csökkentsük. Ennek megvalósítása csak igen elmélyült pedagógiai munkával, az órákra való alapos felkészüléssel érhető el.

Tapasztalat-gyűjtő utazásaim során az egyik nemzetiségi gimnázium 4. osztályában fizika órán láttam, hogy a nevelő egyszerűen azt sem tudta, mit kezdjen a kétnyelvű tanítással. Meggyőződtem arról, hogy nem is igyekezett annak megvalósításán. Mivel azonban látogatásom célja a kétnyelvű tanítás tanulmányozása volt a tapasztalatok összegezése mellett, igyekezett hogy valamit produkáljon. Mondanom sem kell, hogy egy kényszeredett igyekezetek mi lett az eredménye. Tanulságként azonban leírom.

Tanítási egység; a hőtan II. főtétele. A kétnyelvű tanítás mint mondtam nem is volt tervezve az órára, így felkészülés, átgondolás, céltudatos tervezés hiányában a nevelő így tette fel a kérdést: "Hatásfok, ki tudja megmondani, na naski/ a mi nyelvünkön/ "sta je to hatásfok? A feltett kérdés önmagáért beszél, így nem kívánom elemezni sem didaktikai sem pszichológiai szempontból. Az ilyen és hasonló kérdések és válaszok "kimerítették" a kétnyelvű tanítást. Az ilyen "módszer" ha egyáltalán annak lehet nevezni, kihatásairól az előzőekben már szóltam.

Ugyanebben a gimnáziumban láttam gyakorlatban a szótárszerű kétnyelvű tanítást. Az eljárás a következő; Az óra vezetése az első szótól az utolsó szóig egy nyelven folyik. De ez sem egyöntetű. Egyes nevelők magyarázat közben, azt megszakítva szakkifejezéseket fordítanak, magyaráznak- a kétnyelvű tanítás jegyében, mások viszont az óra végén



felsorolás szerűen lediktálják az anyagrész szükségesnek vélt szakkifejezéseit a másik nyelven. A tanulók ezeket a füzet végén rendszerezített szótárrészben leírják- ha leírják !A tanulók füzetait átnézve, a szótárvezetéssel kapcsolatban szomorú kép tárult elém. Az év folyamán/szeptembertől dec. 16-ig/a füzetbe írt szakkifejezések száma tanulónként és szaktanárónként a 0-tól 56-os értékig váltakoztak. Ezt elsősorban nem nevezem következetes munkának, másodsorban pedig kétnyelvű tanításnak sem. A szótárvezetésnek különben sem látom értelmét. Adva vannak a "Szakkifejezések gyűjteménye"i, annál jobbat a tanulók nem vezethetnek. Ez a "módszer a legjobb esetben is a tárgyaklexikális szakszótárát eredményezheti, de semmiesetre sem azt, amit a kétnyelvű tanítástól joggal várunk.

Az órára való felkészülés foglalja magába a kétnyelvű felkészülést is. Ez jusson kifejezésre az óravázlatában is. Hogy az óra folyamán mikor és hol, hogyan váltom a nyelvet, azt minden esetben egyedi elbírálás alá kellennem. Az előbb ismertetett módon azonban kerülni kell. Olyan tanítási egység tárgyalása közben, amely logikailag lazább kötöttségű egységekből áll, alkalmazhatom a nyelvváltást a részegységek összefoglalása előtt, vagy után. Itt megjelölhetem a részegység szakkifejezéseit de mondatba foglalva. Ha nem foglalom mondatba, más lehet az értelme és az egész részben mechanikus, részben értelmetlen lesz.

Számonkérésnél két tanuló felel. Az egyik magyar, a másik anyanyelven. A feleletek értékelése igen nagy körültekintést igényel.

Kevésbé nehéz anyagrészeknél megkísérelhetem azt is, hogy önálló foglalkozásként adom fel az anyagrész szakkifejezéseinek azonosítását/két osztályból alakított tanulócsoportról van szó/ ezt azonban nagyon következetes munkával ellenőriznem kell. Ezzel a módszerrel az önállóságra való nevelés ügyét is szolgálom, tanulóimat az önálló nyelvművelésre is nevelem

Az elmondott módok csak felsorolások jelezvén, hogy vannak a kétnyelvű tanításnak szakszerű formái is. Ha a kétnyelvű tanítást komolyan vesszük, legalább olyan komolyan amilyen komolyságot természeténél és jelentősé-



généel fogva megérdemel, akkor fel kell mérnünk jelenlegi lehetőségeinket és feltételeinket, valamint meg kell jelölnünk a kívánalmakat is. Az előbbivel, gondolok itt a rendelkezésre álló segédeszközökre, utmutatásokra gyorsan végzünk. Jelenleg nevelőink a kétnyelvű tanítás szolgálatába csupán az ügyel szemben mutatott érdeklődésüket, aktivitásukat, meglévő ismereteiket állíthatják. Mint mondtam, a kétnyelvű tanítás többlet-munkát jelnt.Ezt nevelőink többé-kevésbé vállalják is. De azt, hogy nap-mint-nap szakfordításokat végezzenek, és ezekért erkölcsi felelőséget is vállaljanak, ez már maximális követelmény velük szemben.

Egész kétnyelvű tanításunknak alapot kell adnunk. Ezt az alapot a kétnyelvű tankönyveknek kellene nyújtaniok. Mielőtt azonban a kétnyelvű tankönyvvel részleteiben is foglalkoznék, felvetnék egy a kétnyelvű tanítás esetében megoldatlan kérdést. Mi történjék a kétnyelvű tanítással az önálló foglalkozásokon? Szerb-horvát iskoláink közül egy sem bir osztott felsőtagozattal. Legtöbbjük részben-osztott. Az önálló foglalkozások ezért különösen nagy jelentőséggel birnak. Hogyan birkozzon meg a tanuló egyedül a szakkifejezésekkel? Vagy lemondunk az önálló foglalkozásokon a kétnyelvű anyagfeldolgozásról, de az esetben lemondunk a rendszeresség elvéről. Segítséget kell nyujtanunk a tanulóknak, de mikor mivel és hogyan? Az idő így is szorit. Melnyikov módszer, két osztály foglakoztatása, két számonkérés, plusz a közvetlen óra kétnyelvű vezetése! Ez óriási megterhelést jelent nevelőnek, tanulónak egyaránt. Képzeljük el! Megkövetelem a tanulóktól a kétnyelvű feldolgozást, de a magyarázatnál és a kétnyelvű vázlatnál nem áll módomban többet adni. Miből tanulja meg két nyelven? Mi legyen az önálló felkészülés alapja. Ezen a problémán is gyökeresen segít a kétnyelvű tankönyv. Az ismeretszerzés lényeges forrása a könyv. "Az iskolai könyvek elsősorban arra valók, hogy a gyermekek azokból értelmesen megtanulják, emlékezetbe vésék azokat az ismereteket amelyeket a tanítási órákon a nevelővel együtt feldolgoztak./x.44 Mellőzném itt a tankönyvvel való bánásmód, a tankönyv



vel végzett munka mibenlétét, ennek csak kétnyelvű vonatkozásait érintem.

A kétnyelvű tankönyvnek- véleményem szerint- tartalmaznia kellene mindazokat a szakkifejezéseket mondatba foglalva kétnyelven, amelyeket nem a nevelő szubjektív belátása, de a társadalmi követelmény, a kétnyelvű tanítás mint ilyen határozná meg. Ennek megoldására a következőket javasolom:

1./Szerkesztési feladatok: Egy elméleti és gyakorlati szakemberekből álló munkabizottság a tanterv alapján, tantárgyankint és didaktika egységenként megállapítaná azokat a szakkifejezéseket, fogalmakat amelyek kétnyelven történő megfogalmazása, majd megtanulása és ismerete feltétlenül szükséges. Ezt követően a kigyűjtött szakkifejezéseket, fogalmakat mondatba foglalva, a tanítás anyagába ágyazva leírni.

2./Nyomdatechnikai feladatok: A fentiek figyelembe vételével új tankönyveket kellene készíteni nemzetiségi iskoláink számára. A kétnyelvű tankönyv szerkezetét úgy látnám jónak, ha a tankönyv oldalait két részre osztanánk.  $\frac{2}{3}$  rész a magyar nyelvű szövegre/ reál tárgyak esetében/  $\frac{1}{3}$  rész az anyanyelvi megfogalmazásra jutna. /humán tárgyak esetében az arány fordított/A magyar nyelvű szöveg teljes egészében megegyezne a normál magyar nyelvű tankönyvek szövegével. A kérdéses szakkifejezéseket azonban valamilyen nyomdatechnikai eljárással/petit szedés, aláhúzás meg kellene jelölni. Az oldal anyanyelvi részére fentartott  $\frac{1}{3}$  részben ugyanabban a sorban kezdve állna a szakkifejezés, fogalom anyanyelvi megfogalmazása a magyar nyelvű mondat fordításába ágyazva. Ha ilyen tankönyvet adhatnánk tanulóink kezébe. lenne a kétnyelvű tanításnak és tanulásnak bázisa, a kétnyelvű ismeretszerzésnek forrása. Megszűnne a körülményes szótárkezelés, jól, vagy kevésbé jól megfogalmazott szakkifejezésekkel. Így követelhetnénk a nevelőktől kétnyelvű tanítást, a tanulóktól pedig kétnyelvű tudást.

Hogy jelenleg nincs kétnyelvű tankönyvünk nem jelenti azt, hogy semmit sem tehetünk az eredményes kétnyelvű tanítás érdekében. Annyi azonban biztos, hogy a kétnyelvű tanítás végleges és megnyugtató megoldását



a kétnyelvű tankönyv léte, vagy nem léte határozza meg.

Alább, egy anyagrészt mutatok be a kétnyelvű tankönyv alapján. Tárgy és tankönyv: ELŐVILÁG AZ ÁLT; ISK; 5. OSZTÁLYA SZÁMÁRA.

Szarvas és az őz.

Jelen i srna

Az erdő nemcsak növények életközössége, hanem az állatoké is. Legnagyobb vadon élő állatunk a s z a r v a s is az erdők lakója/57.sz.ábra/

Teste 2 méter hosszú, 1,5 m. magas szép alakú p á r o s u j j u p a t á s á l - lat, mint a szarvasmarha de nem t ű l - k ö s s z a r v u. A b i k á k fejét a g a n c s díszíti. Az agancs ágas-bogas csontkorona a homlokcsont két csapjából nő ki. Gyakran 8-10-12 kg-ot is nyom

A régi agancsot a bika kora tavasszal lehullatja, nyáron át dúsabb agancspárt fejleszt. A fejlődő agancsot v é r e r e k k e l d ű s a n b e h á l o z o t t b ő r e d i. Ilyenkor a szarvasbika kerül a sürrüséget, hogy meg ne sértse fejlődő agancsát. A kifejlődő agancsról a leszaradó bőrt ratörzseken, raágakon dörzsöli le az állat. Meghántja, meghasogatja ilyenkor a fiatalabb fákat.

A nőstényeknek, másképp ű n ö k n e k vagy teheneknek nem nő agancsuk. A szarvas nagyon éber, hallása éles, szaglása kitűnő. Vékony inas lábaival könnyedén menekül a veszedelem elől. Mozgása nagyon szép. A bika ölesekét ugrik, agancsát hátra hajtva vágat, s épp oly gyors

Najveća naša divlja životinja je jelen, žive u šumi.

Takoprstaš papkar je kao i rogata stoka ali nema šupljastog rogovi je. Glavom u žaka ukrasuje račvastobol

Rogovlje u periodu razvitka pokriva koža bogata krvnim sudovima

Ženke, drugim imenom košut e nemaju rogovi je.



gyorsak a tehenek is. A szarvas növényevő k é r ő d z ő állat. A fűvet, fiatal fák bokrok lombját legeli, szereti a makkot is. Éjjelente kilátogat a kukoricásba, a répa és burgonya földekre, belekóstól és belegázol a veteményekbe, Ha nagyon elszaporodnék, bizony érzékeny kárt okozna, de ma már ez a veszély nem fenyeget, sőt inkább gondozásra, védelemre szorul. Télen, nagy havak idején az erdészek fedelles etetők alá szénát tesznek ki. A vadászok is inkább az öreg bikákat és teheneket lövik. Ügyelnek, nehogy teljesen kipuштuljon az erdők disze, a szarvas. Husa, bőre, agancsa értékes. A szarvastehén a nyár elején az erdő sűrűjében egy vagy két fehérfoltos b o r j u t hoz a világ-ra. A borjak fejlettek, hamar követik anyjukat.

Az őz alakra és életmódra szarvashoz hasonló erdei állat/58. sz. ábra/ Kisebb és kecsesebb nagyobb rokonánál. Kisétkü, válogat a fűvekben, levelekben. A bak agancsa 3-4 sőt 5 águ is lehet/59.sz. ábra/ leg-  
többször családonként legelnek: a bak a suta és gidák. Az öreg bakok elvonultan élnek. A petyes gidák nagyon szép, kedves állatok. Könnyen megszeliđülnek. Erdinkben szép számmal élnek őzek. A kisebb kiterjedésű bokros erdőket kedvelik, különösen ha benne tisztások, körülötte pe

Jelen je b i l j o ž d e r  
p r e ž i v a č.

Na početku leta košuta u gus-  
toći šume, dva belo-crno šare-  
na t e l e t a

Najčesće žive u porodici šac  
košuta i lane.



dig megművelt földek vannak. Husuk jóízű  
pecsenye. Bőrükből finom kesztyű készül.

- - -

A tankönyv ilyen felépítése mellett is szükség lenne az ábrák, rajzok, képek kétnyelvű magyarázó szövegére.

El kell fogadnunk, hogy a tankönyv koncepciója megszabja mind a tanuló, mind a nevelő munkáját. S ha időnként, anyagonként, vagy anyagrészekként helyet cserél a magyar és az anyanyelvi rész, ez további lépést jelentene a teljes kétnyelvűség megteremtése felé. Elvileg megszűnhet a határ, mit tud a tanuló az egyik, s mit tud a másik nyelven. Így valóban teljesen mellékes, melyik nyelvet nevezzük elsőnek, és melyiket másodikká.

Természetes, hogy a kétnyelvű tankönyv nem oldja meg egycsapásra a kétnyelvű tanítás valamennyi didaktikai és módszertani problémáját, de nagymértékben hozzájárul a megoldás megközelítéséhez. Ilyen formában is jelentkezik a tanulók túlterhelése, de most már eredményesebben küzdhetünk ellene. Most, amikor az iskolareform megvalósításának útját járjuk, megengedhetetlen, hogy ilyen gyermekcipőben járjunk. Beszélünk a kétnyelvű tanításról, de csak úgy, ki-ki alapon, ki-ki a maga meglátásában és belátása alapján. Évről-évre jelentek meg az új magyar nyelvű tankönyvek, amelyek méltán váltották ki külföldi szakemberek elismerését is. Ezekben a tankönyvekben tükröződik az a törekvés is, hogy gyermekeink kezébe ne csak jó<sup>de</sup> szöveget is adjunk. A tankönyvek szerzői arra törekedtek, hogy könyveik a gyermekekhez közel állók legyenek, hogy azokból könnyen és örömmel tanuljanak, szeressék azokat. Ugyanakkor szerbhorvát tankönyveinkben még az sincs benne amit meg kellene tanítani és tanulni. A kétnyelvű tankönyv megjelenése még váratni fog magára, de addig sem ülhetünk ölbetett kezekkel.

A nevelő órára való felkészülése kétnyelvű tanítás esetében még körültekintőbb, még alaposabb <sup>felkészülést</sup> elvégzést kíván. A kétnyelvű óra-vezetés mindenképpen hagyja sértetlenül a didaktikai egységet, és azon belül



törekedjen az ismeretek kétnyelvű egységére. Az óra sikerét a felkészülés legaprólékosabb, részletekig menő módszer differenciálásával kell biztosítani. Mindenekelőtt, a nevelőnek teljes áttekintése kell hogy legyen, nemcsak az anyag didaktikai egysége felett, hanem az egész anyag felett, kétnyelven. Az óravázlat készítése során meg kell tervezni és fel kell tüntetni azokat a lépéseket, ahol nyelvet vált, ahol kétnyelvűséget alkalmaz. Nem győzőm eléggé hangsúlyozni, hogy a kétnyelvű tanítás nem mehet a szaktárgyi ismeretek, vagy a logikus gondolkodási ~~med~~ rovására. Ezért teljesen elítélem az ötletszerű, kellő pedagógiai átgondolás nélküli kétnyelvű tanítást. Ime egy példa: biológia a gimnázium II. osztályában. A tanár az egész osztály felé teszi fel a következő kérdést: "Nézzük meg a fejtori részt, mit látunk?" Még mielőtt a tanár választ kapott volna a feltett kérdésre, megtoldja azt, még eggyel - természetesen a kétnyelvű tanítás jegyében: "Hogyan nevezik a fejtort anyanyelven?" Amíg az első kérdés a gondolkodás makróstrukturáján belül /Dr. Lénárd F./ tény megállapításra vonatkozik, típusát tekintve pedig érzékelésre készítő felszólítás is, addig a második kérdés a szó, fogalom megnevezésére vonatkozó kérdés, de nem ezen a gondolkodási folyamaton belül. Itt ugyanis a gondolkodás folyamatát elindító probléma nem a magyar és anyanyelvi fogalmak, nevek azonosítása, hanem a rovar testfelépítésének feltárása volt. Az eredeti gondolkodási folyamatot /az elsőt/ a második kérdés megszakította és szinte egy teljesen más probléma körbe zökkentette ki a tanulókat.

Az egy gondolkodási folyamaton belüli nyelvváltás függetlenül a gondolkodás fázisától a mikro- vagy makróstrukturán belül, vagy a fogalmak nevek nyelvi formájának hiánya, vagy azok kevert kétnyelvű asszociációja idézi elő. A kétnyelvű tanítás során pedig egyik nevelési feladatunk a kevert "koktél" gondolkodás és kifejezés kiküszöbölése, ha úgy tetszik az arról való leszoktatás. Ez pedig úgy történhet, hogy a meglévő kevert nyelvi asszociációs kapcsolatokat, az adekvát nyelvi kifejezések beépítésével, majd azok gyakorlásával le kell építeni, a párhuzamosan folyó egynyelvi szakszöv kapcsolatok kiépítésével.



A fenti példa által ilusztrált módok nem segítik elő ezt a célkitűzést.

A katymári iskolában kikísérletezett módszerek részletesebb ismertetése előtt kell még tisztáznom, egy időközben felmerült félreértést. Egyes kaptársaim a kétnyelvű tanítási mód mibenlétének felszínes ismeretéből arra következtettek, hogy az tulajdonképpen azt jelenti, hogy minden didaktikai egységet kétszer kell letanítani. Egyszer anyanyelven és egyszer magyar nyelven. Természetes, hogy nem erről van szó. Csak arról, - amint azt már jeleztem, - hogy egy didaktikai egységen belül a két nyelv racionálisan váltakozik, az ismerttetett pedagógiai, pszichológiai elvek, törvényszerűségek megfelelő figyelembe tartása mellett.

Az alábbiakban közlöm az 1964. december 14-én a Bács-Kiskun megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztályának beszámoltatásával kapcsolatban Katymáron megtartott bemutató tanítás leírását.

Tantárgy: fizika, a 7-8 osztályokból alakított tanulócsoportban.

Két-egységes foglalkozás, az óra ideje 1964. december 17. Az óra száma: 29.

Az óra anyaga: a 7. oszt.-ban: a nyomóerő és a nyomás összefoglalása.

8. oszt.-ban programozott feladatmegoldások az R.I.U. köréből.

Oktatási feladat: 7.o.-ban a./a témakör összefüggéseinek rögzítése,  
b./a témakör gyakorlati vonatkozásainak elmélyítése, magyar, illetve szerbhórvát nyelven.

8.o.-ban az R.I.U. elméleti összefüggéseinek gyakorlati számításokkal való elmélyítése.

Nevelési feladat: 7.o.-ban fegyelmezett, logikus gondolkodásra való nevelés.

8.o.-ban önálló munkára nevelés

Szemléltető eszközök: 7.o.-ban az anyag feldolgozása során használt kísérleti eszközök és kétnyelvű tábla

8.o.-ban V.Á.mérő, vezetékek, elemek, grafit és



szén, mint ellenállások.

Az óra típusa: 7.o.-ban összefoglaló,

8.o.-ban gyakorló

I.óra szervezés - anyanyelven./jelentés, fogadás, ülésrend várás, stb./

1./ K.ö. 7.osztály. Egy tanuló leolvassa a barométerről a napi légnyomást. Ezt átszámítják  $\text{gs/cm}^2$ . Ez a nyomás milyen magas vizoszlop nyomásának felel meg.<sup>1</sup>

2./Ö.fogl. 8.oszt. Feladatlapok kiosztása, a szükséges utmutatással

3./K.ö. számonkérése a 7.osztálytól. - magyar nyelven -

II. Direkt célkitűzés, majd az anyagrész összefüggésének vizsgálata,

testek halmazállapota szerint - magyar nyelven. -

1./Nyomóerő és nyomás szilárd testek esetében.

a/ testek felosztása halmazállapot szerint

b/ nyomóerő és nyomás fogalma, jele,

c/ nyomóerő és nyomás egységei,

d/ kiszámítási módok,

e/ nyomás növelésének és csökkentésének módjai, összefüggések

f/ rész-összefoglalás

g/ rész összefoglalás rögzítése, táblán és füzetben, lásd: tábla képe 1.sz./

A rész-összefoglalás utolsó lépésétől a szilárd testeket hogyan nevezzük anyanyelven - kruta, tela - átmenet az anyanyelvi tárgyalásra. A fentiek/a-g pontok/vázlatszerű felidézése után anyanyelvi példa feladása.

h/ Zadatak: Koliki tlak vrsis na led ako ti je težina tela

42 kg. a površina donova iznosi  $1,75 \text{ dm}^2$ .?

/amig a 7.osztály számol:  $p = \frac{P}{F}$   $p = x$   $P = 42 \text{ kg.}$   $F = 1,75 \text{ dm}^2$   $p = \frac{42}{1,75} = 24 \text{ kg}$

addig a 8.osztály ellenőrzése./

i/ dali je ovaj tlak manji, ili veci od 1.át.

k/ o kakvoj at.govorimo u ovom slucaju?



2./Tlak i sila tlaka u tekucini i plinovima.

/nyomás és nyomóerő folyadékokban és gázokban./

a/Kako se rasprostira tlak u tekucini?

b/Gde se primjenjuje ovaj fizicki zakon?

Zadatak  $p_2 = 100 \text{ cm}^2$        $p_1 = 32 \text{ kg} \cdot 2 \text{ cm}^2$

/a 8.osztály ellenőrzése/

$F_2 = 50 \cdot F_1$        $p_1 = 32 \text{ kg}$ .

$p_2 = 50 \cdot p_1$        $p_2 = 32 \cdot 50 = 1.600 \text{ kg}$ .

c/Gde se primjenjuje hidroulično presa?

d/Kakve tlakove poznamo u tekucini?

/nadno, nabok, uzgon/

e/Kako izracunamo tlak na dno?  $p = h \cdot \gamma$ /

f/Od kakvog je znacaja tlak na bok?/vodovodne cevi i.t.d./

g/Sto znamo o uzgonu tekucine?Koja tjela plivaju?

Koja tjela lebde?

Koja tjela rane u vodu?

h/Kako izracunamo tlak tekucine?  $p = H \cdot \gamma$ /

i/Na tablu  $p = H \cdot \gamma$ /lasd tabla képe 2.sz./

k/Prelaz na madarski jezik.Kako nazivamo tekucine madarski?

Napisemo u odgovarajucu rubliku:folyadékok.

A továbbiakban az anyag feldolgozása magyar nyeven folyik.

1./Tehát,hogyan számítjuk ki a folyadék súlyából származó

nyomást?A válasz után példa feladás:Mekkora a fenéknymás

ha a folyadékoszlop magassága  $29 \text{ dm}$ .<sup>2</sup> a folyadék fajsúlya

$0,8 \text{ kg}/\text{dm}^3$  .  $0,8 = 23,2$

3./a/A levegő súlyának és nyomásának fogalma.

b/Mennyi a súlya és mennyi anyomása?

c/Fizikai és technikai atmoszfére.Összehasonlítás.

d/Légnyomás-mérő eszközök.

e/Mitől függ a légnyomás?

f/Volt e lényeges változás az időjárásban a napokban?



Milyen ingadozást mutatott a baróméter? /a vezetett napló adataiból/

g/Milyen összefüggés áll fent a gázok térfogata és nyomása között? Manométerek.

h/Milyen légnyomás különbségen alapuló eszközöket ismerünk?

Egy eszköz működésének bemutatása a tanulók által.

i/A légnyomást számítjuk, vagy mérjük? Mire számítjuk át?

k/Egysége.

l/Rögzítés a táblán és a füzetben-/tábla képe 3./

/a 8.osztály ellenőrzése/

III. Az óra összefoglalása a táblai vázlat alapján magyar nyelven.

IV. Az óra összefoglalása a táblai vázlat alapján anyanyelven.

V. Kis önálló feladat a 7.osztálynak.: Lehetne-e vízzel töltött baró-  
métert készíteni?

VI. Feladatok összegyűjtése a 8.osztálytól. Megbeszélés. H.f.kijelölés

VII. Kis önálló megbeszélése, H.f.kijelölése, /gyakorlati alkalmazás/.

VIII. Az osztályok munkájának értékelése.

IX. Az osztályok mindent elcsomagolnak, ének, sorakozó, kivonulás.

A tábla képe:

Testek	kiszámítása P. izračunavanje	egység jedinica	tjela
1. Szilárd	$p = \frac{P}{F}$	$\frac{1 \text{ kgs}}{\text{cm}^2}$ /1 at /techn/	Kruta
2. Folyékony	$p = h \cdot \gamma$	$\frac{1 \text{ kgs}}{\text{cm}^2}$	Tekuca
3. Légnemű		$\frac{1,033}{\text{cm}^2}$ 1.atm.fizikai	Plinovita

4. Gyakorlati foglalkozás: Hf.

A leirt óra alapján látható, hogy az nem kétszer, csak egyszer lett megtartva. Szükségesnek tartom aláhuzni azt is, hogy az óra tartama természetesen 45 perc volt.



Hogyan érvényesült ezen az órán a két nyelv vártakozása? Igaz, hogy az óra leírásából is kitűnik, de talán nem lesz felesleges, mivel "az egy anyag - két anyag" problémája áll az érdeklődés homlokterében.

A nyomóerő és a nyomás összefoglalása, illetve mint rész-összefoglalás utolsó lépése; szilárd testek anyanyelvi elnevezése után, miután az anyanyelvi választ megkaptam, az óra vezetés a továbbiakban magyar nyelven folyik, a következő nyelv váltásig. Az anyanyelvi rész összefoglalás során csak annyit idézek fel, amennyi a példa feladásához szükséges. /h.pont/ A példa feladáshoz egy nyelvű tanítás esetén is szükség lenne a lényeg felidézésére, illetve az arra való utalásra. Az anyanyelvi felidézésnek természetszerű előfeltétele, hogy előzőleg már a tanítási órák során megismerkedtek az anyaggal anyanyelven is. Ellenkező esetben a kudarc nyilvánvaló.

Hasonlóképpen történik az átmenet anyanyelvről a magyar nyelvre. /2/k./ Nevelés kérdése, hogy a nyelv váltás után már a kérdés feltevés nyelvén válaszoljanak a tanulók. A leírt óra összefoglaló óratípus, amelynek sikere <sup>remek felidézése</sup> két nyelvű tanítás szempontjából - az előzőleg megtartott két nyelvű órák sora. Nyilvánvaló, hogy nem az ismétlő órák, az összefoglaló órán fognak a tanulók a két nyelvű ismeretek birtokában jutni. Ezt azért vagyok kénytelen kiemelni, mert egyes kortársak úgy vélik, eleget tettek a két nyelvű tanítás követelményeinek, ha az összefoglaló órák alkalmával közlik az anyanyelvi, vagy fordított esetben a magyar nyelvű kifejezéseket. Ez a mód több oknál fogva sem fogadható el.: 1./Ilyen módon nem két nyelvű ismereteket alakítottam ki, hanem egy holt szakszótárt adtam.

2./Nagyon is kétséges egy összefoglaló, ismétlő, rendszerező óra sikere akkor, ha csak itt kívánnak szakkifejezéseket magyarázni.

3./Mikor alakulnak és válnak ezek a szakkifejezések a tanulók mindekor könnyen felidézhető ismereteiké? Hisz az összefoglaló órával az anyagot lezártam. /legalább egy időre/

4./Hogyan illeszkednek ezek a szakkifejezések az anyag fogalom



rendszerébe, hogyan segítik elő ezek elmélyítését?

A leírt órán - mivel egy országos jellegű tanácskozással volt egybe kötve - részt vettek a tanügyi szervek képviselőin kívül a járási szinttől a Mivelődésügyi Minisztériumig bezárólag a nemzetiségi szövetség, a Tankönyv-kiadó és a Národne Novine szerkesztőségének munkatársai is. A Národne Novine 1965. január 14.-i számában "Dvojezična nastava kakva bi trebalo da bude"/Kétnyelvű tanítás -amilyennek kellene lennie/ c. vezércikkében számol be a tanácskozásról, majd a vitát összegezve a következőket állapította meg:/szerbhorvátról fordítottam F.B./

"a./45 perc, azaz egy tanítási óra alatt kétnyelvű tanítással is elvégezhető a normál terjedelmű didaktikai egység.

b./A kétnyelvű tanításnak ez a módja megvalósítható, az ország bármely szerbhorvát tananyelvű iskolájában.

c./A kétnyelvű tanításnak ez a formája maximális erőbefektetést kíván a nevelőtől, az alapos felkészülés és a tanítási óra maximális kihasználása mellett.

d./A kétnyelvű tanításnak iskoláinkban többet kell nyújtania, mint a magyar tananyelvű iskoláknak/ a két nyelv ismeretét/ ebben van értelme és előnye.

e./A kétnyelvű tanításnak ez a formája, azaz, az értelmezésnek helyes alkalmazása megjelöli szerbhorvát iskoláink fejlődésének további utjait."

Kérdés: annak ellenére, hogy a katymári módszert 1964. december 14-én Katymáron, tanügyi hatóságaink valamennyi szintjének képviselői így értékelték, miért nem történt semmi a módszer népszerűsítése és terjesztésének érdekében? Megjegyzem, hogy a sajtóban megjelent értékelés nem a cikk-író, Tomity Ljubomir szubjektív véleménye, ő csak a tanácskozás egyöntetű véleményét közölte, az idézett ujság hasábjain. Mint mondtam, a kétnyelvű tanítás alkalmazását minden esetben egyedi elbírálás alá kell venni. Az ismertetett óra keretében a két nyelv racionális váltakozása több ízben is nyomon követhető.



Nézzünk meg egy példát, amikor a két nyelv racionális váltakozása a gyakorló és összefoglaló részben domborodik ki. Az alább leírt módon a 8. osztály kémia, valamint az 5. 6. osztályokban élővilág tárgyának tanítása során több éven át alkalmaztam, s az eredmények igazolják, hogy sikerrel.

Tantárgy: kémia, 8. osztály.

Anyag: Kén és kéndioxid - szumpor i szumporni dvokis.

7. osztály önálló foglalkozása: fizika, hajszálcsövek - kapilarnost.

Nevelési cél: Nevelési Terv alapján.

Óra-vezetés: párhuzamos magyar nyelvű táblai vázlat készítéssel.

#### I. Az óra szervezése.

- 1./K.ő. foglalkozás a 8. osztály: Nem fémes elemek tulajdonságainak felelevenítése.
- 2./Önálló foglalkozás a 7. osztály számára: mint fent.
- 3./Napló bejegyzés.

#### II. Számonkérés.

- 1./Bázisok összefoglalása magyar nyelven.
- 2./Bázisok összefoglalása anyanyelven.

#### III. Új anyagra való áttérés, célkitűzés:

- 1./A K.ön. számonkéréséből kiindulva a nem-fémes elemek általános jellemzése, szembe állítva a fémes elemek tulajdonságaival, oxidok, lug képződés. A mai órán a nem-fémes elemekről és oxidjaik vegyületeiről fogunk tanulni. Első anyagunk a kén./táblára fel kerül a cím, lásd tábla képe 1.sz./
- 2./A kén tulajdonságainak vizsgálata./tábla képe 2.sz./
- 3./Kísérlet: kén hevítése, halmazállapot és szín változás megfigyelése./tábla képe: K.1./
- 4./Előfordulása./tábla képe 3./
- 5./Kísérlet: kén égetése./tábla képe K.2./
- 6./Kéndioxid keletkezésének egyenlete./tábla képe 4./



- 7./Kéndioxid általános tulajdonságainak megállapítása.Szerkezeti képlete./tábla képe 5./
- 8./Kísérlet:kéndioxid elnyeletése vízzel./tábla képe K.3./
- 9./Savas vegyhatás kimutatása indikátorral./tábla képe 6./

Tábla képe

<u>Kén és kéndioxid,kénessav.</u>	1.	<u>Sumpor, sumporni dvokis i sumporas- ta kiselina.</u>
Általános tulajdonságai	2.	Opste osobine
Kísérlet	K.1.	Rajz Pokus
A természetben szabad állapotban is előfordul	3.	U prirodni se nalaze i u slobodnom stanju.
Kísérlet	K.2.	Rajz Pokus
A kén égésének egyenlete	4.	Jednacin gorenja sumpora
Kéndioxidban a kén 4 vegyértékű.Szerkezeti képlete.	5.	U sumpornom dvokisu je sumpor pete-ro valentan.Strukturno formula.
		$O=S=O$
Kísérlet:Vízben feloldva savat alkot.	K.3.	Pokus:Rastopljen u vodi daje kiselinu.
		$SO_2+H_2O=H_2SO_3$

Vegyhatása savas 6. Kemijsko dejstvo je kiselinsko

Miután az anyagon így végig-mentünk, az órából még maradt 12-15 perc. A kétnyelvűséget a számonkérő résztől eltekintve nem alkalmaztam. Most az elkészített magyar nyelvű táblai vázlat alapján a tanulók bevonásával a vázlat-pontokat rögzítjük anyanyelven is. Ez egyben gyakorlás is./lásd, táblai vázlat jobb oldala/

A vázlat-pontok megfogalmazásához annyit, hogy azok magukba foglalják azokat a szakkifejezéseket is, amelyek anyanyelvi megfogalmazása feltétlenül szükséges. A szaktárgy/kémia/ módszeréhez hozzátartozik, hogy az órán bemutatásra kerülő kísérleteket gondosan elő kell készíteni. Fokozottabb jelentőséggel bír ez a kétnyelvű tanítás alkalmazása során, hiszen az idő így is szorít, és ha az órán a kellőképpen elő nem



készített kísérletekkel is bajlódni kell, kudarcra van ítélve a kétnyelvűséggel együtt az óra sikere is.

A táblai vázlattal kapcsolatban a következőket kívánom megjegyezni: nem állítom, hogy a legegyszerűsebb az óra egészét tekintve, de jelenlegi feltételeink közepette a legjobb. Hiszen valamit kell adnom a tanulóknak kezébe, amiből két nyelven tanulhat. Mivel tankönyv nincs, legalább a vázlata legyen kétnyelvű. A kétnyelvű vázlat a kétnyelvű tankönyv megjelenésével, ha mint ilyen, nem is szűnik meg, de lényegesen egyszerűbb lesz.

A kétnyelvű vázlat technikájához a következőket fűzném hozzá: feltétele egy nagyobb méretű, vagy ennek hiányában két kisebb méretű tábla, hogy törlés nélkül férjen el mindkét nyelvű vázlat. A tanulók füzetüket nem hagyományos álló, hanem fekvő helyzetben vezetik, ezt a vázlat szerkezete kívánja meg. A fekvő füzetlapot egy haránt vonallal, vagy egy képzelt vonallal ketté-osztom. Baloldalára kerül a magyar szöveg, jobboldalára az anyanyelvi. Azonos vázlatpont-sorszámozással. Középre a rajzok, képletek. Az értekezés részét képezik az 5. osztály élővilág című tárgyának egész évre kidolgozott kétnyelvű táblai vázlatok. Nem tartanám érdektelennek és haszontalannak, valamennyi tantárgy vonatkozásában kétnyelvű vázlatok kidolgozását és közre adását. T. i. az így közre-adott vázlatok megszabnák, vagy legalább is konkrét utmutatást adnának a tanárnak az óra vezetését, illetve az anyag kétnyelvű feldolgozását illetően. ~~Mint~~ <sup>+</sup> ~~Amilyen~~ a metodikailag jól megszerkesztett tankönyv helyes módszerekre inspirálja a nevelőt, így a kétnyelvű tanítás szempontjából helyesen kidolgozott táblai vázlatok hasonló inspirációt és segítséget adnak a nevelőnek és rajta keresztül a tanulónak az anyag kétnyelvű feldolgozásához és elsajátításához. Kétnyelvű táblai vázlataim ötlete és gondolata nyomán rendszeresíti a Művelődésügyi Minisztérium a kétnyelvű munkafüzeteket. Pl: környezetismeret az alótagozatos osztályokban, élővilág munkafüzetek az 5. 6. osztályban, földrajzi munkafüzetek. Kétnyelvű tankönyv és kétnyelvű vázlatok birtokában a tanulók egy bizonyos idő után jártasságra tenetnek szert a két-



nyelvű vázlatkészítés terén, és elképzelhető, hogy önálló foglalkozásokon a nevelők útmutatásával és segítségével maguk is értékes kétnyelvű vázlatokat tudnak készíteni.

Miután így elkészítettük két nyelven is a vázlatot, a tanulók azt párhuzamosan rögzítették a füzetben, a táblai vázlat alapján összefoglalást tartunk anyanyelven. Ezt követően egy tanulóval, vagy az egész osztállyal/az időtől függően/ magyar nyelven is összefoglalhatom az anyagot. Majd következik az óra berejezése; K. ö. n. a 8. osztálynak, a 7. osztály önálló foglalkozásának számonkérése, házi feladatok kijelölése.

A soron-következő órán a feleltetés két nyelven történik. Az egyik tanuló magyar, a másik anyanyelven felel. Tekintve, hogy az anyanyelvi felkészüléshez a tanuló csak a vázlatra támaszkodhatott, ezt a körülményt és a tanuló igyekezetét nevelési szempontból az osztályozásnál és értékelésénél figyelembe vehetem.

Külön problémaként jelenleg az önálló foglalkozások kétnyelvűsége. Itt a tanuló valóban magára van hagyva és a kétnyelvűséggel, illetve a kétnyelvű feldolgozással sem a nevelő, sem pedig a tanuló nem tud mit kezdeni. Hogyan lehetne az önálló órákban rejlő nevelési lehetőségeket a kétnyelvűség szempontjából is hasznosítani, gyümölcsöztetni. Most nem arról szeretnék beszélni, hogyan lesz, ha majd kétnyelvű tankönyv is lesz. Az még odébb van, és addig is tenni kell valamit, sőt nem csak valamit, hanem jót is. Nem képzelhető el, hogy csak a közvetlen órákon folyék két-nyelvű feldolgozás, hiszen az évi anyag jelentős hányadát - az óraszámoktól függően - önálló foglalkozások keretében kell feldolgozni. Így az anyag fogalmainak, kifejezéseinek jelentős hányada kiesne a kétnyelvű feldolgozás köréből. Ennek következménye az oktatás vonatkozásában az, hogy megnehezül a közvetlen órák kétnyelvű feldolgozása is, mert megszakadna az anyagban a kétnyelvű folyamatosság.

A kétnyelvű tanítás és az önálló foglalkozások szempontjából helyesnek találtam a következő eljárások alkalmazását. Nem történik semmi baj, ha a nevelő nem azon a nyelven tartja meg az órát, amelyen a tankönyv van írva, hanem a társnyelven. Esetleg annyi, hogy nehezebb a



felkészülése. Az órán csak az óra tannyelvén készítenek vázlatot. Mivel a társnyelven a tankönyvben megtalálja, úgy azon a nyelven önálló foglalkozásként is feldolgozhatja az anyagot. Tapasztalataim szerint ez a mód az anyag elsajátíthatósága, rögzítése szempontjából igen előnyös. Jelenlegi körülményeink között szükség megoldásként alkalmazhatók a következő eljárások is. 1/A nevelő előre elkészíti az anyanyelvi vázlatot és azt valamilyen formában, /táblán, munkalapokra, diafilmen kivetítve/ a tanulók rendelkezésére bocsátja. Ez ismételten plusz munka a nevelő számára, azonban nem megoldhatatlan. 2/Az önálló foglalkozás előkészítésében közli az anyagrészben előforduló szakkifejezéseket a társnyelven és a tanulókra bizza azok mondatba foglalását. Ezt a munkát azonban - csak úgy mint más önálló munkát is - következetesen ellenőrizni kell. 3/A tanulók csak a tankönyv nyelvén készítenek vázlatot az önálló feldolgozás során, a társnyelvű vázlatot a soronkövetkező órán közösen készítik el a nevelővel. Ennek a megoldási módnak az előző kettővel szemben van előnye és hátránya is. Hátránya, hogy egy új anyagrész, egy új anyagot közlő órátípus keretében vissza kell térni az előző anyagra, és így időt kell szentelni arra, hogy társnyelvű vázlatot készítsenek. Előnye, hogy a vázlat a nevelő vezetésével, irányításával készül, tehát jó. Az anyag huzamosabb ideig van felszinen, ismétlődik így az ismerete szilárdabb, tartósabb lesz. 4/Olyan didaktikai egység feldolgozása során, amikor az anyag jellege, felépítése ezt szükségessé teszi, vagy megengedi, alkalmazható a következő mód is. Az órát a tankönyvnyelvén tartom, majd részösszefoglalások után a vázlatot párhuzamosan készítjük el mindkét nyelven. Ebben az esetben nem fenyeget az a veszély, hogy megszakítom a gondolkodás menetét, mert a részegységet össze is foglaltam. Ellenkezőleg, inkább kidomborodik a logikus gondolkodásra való nevelés, amikor az anyag lényegét, a fogalmakat egymás mellett, két nyelven fogalmazhatom meg. Majd ezt követi a következő részegység és így tovább az óra végéig. Az óra végén kész mindkét nyelvű vázlatom, összefoglalom, begyakoroltatok azon a nyelven, amely nyelven szükségesnek látom. 5/Ismétlő, rendszerező órátípusok esetében



alkalmazhatom vagy az egyik, vagy a másik nyelvet. Azt minden esetben a helyzet konkrét elemzése és ismerete dönti el. Ha úgy tapasztalom, hogy tanulóimnak inkább az anyaggal vannak problémái, azt a nyelvet alkalmazom, amely számukra előnyösebb az anyag megértésének szempontjából. Ha viszont azt tapasztaltam, hogy tanulóim az anyagot értik, de kifejezésbeli akadályaik, nehézségeik vannak, az összefoglalás, rendszerezés során ezt a szempontot tartom szemelőtt és azon a nyelven tartom meg az órát, amelyik javításra, csiszolásra szorul.

Vujkov István tanár kollegám a kétnyelvű tanítás katymári gyakorlatára alapján számtan és mértan tanításában ért el szép eredményeket. A tanítás során felvetődött problémákat egy rövid, belső használatra készült összegezésben írta le. Leírt tapasztalatai mindenben megerősítették a más tárgyak alapján hozott általánosításainkat a kétnyelvű tanítást illetően. Az említett összegezésben így ír: "Véleményem szerint a matematika tanítása során nem elég csak az, ha a fogalmakat, szavakat és kifejezéseket adunk meg a tanulóknak sablonosan, szótár-szerűen. A tanulóknak olyan nyelven kell a példákat levezetni, ennek folyamatában elvonatkoztatni és általánosítani, tehát gondolkodni, amilyen nyelven az óra anyagának feldolgozása folyt. Csak így lesz teljes, megbonthatatlan a gondolat menet. Ennek megszakítása, megbontása egy közbevetett másnyelvű szóval, kifejezéssel, esetleg ennek magyarázatásával nagyon káros lehet." A továbbiakban utal a didaktikai egység logikai megbonthatatlanságára, az ebből adódó gondolkodásbeli zavarokra. Végeredményben megerősíti mindazt, amit az előzőekben a kétnyelvű gondolkodással kapcsolatban már leírtam. A szótár-szerű kétnyelvű tanítással kapcsolatban a következőket írja: "Az sem helyes, hogy az óra végén, egész rövid idő alatt/csak azért, hogy legyen kétnyelvűség is az órán/ csak szótár-szerűen kiírjuk az órán előforduló új szavakat és a következő órára bemagoltatjuk a tanulókkal. Allítom, tapasztalataim alapján, hogy ezeket a következő órán, csak úgy szótár-szerűen fogják tudni, de feladatokat megoldani, annak megoldását megindokolni anyanyelven nem fogják tudni." /x.



Vujkov kollegám helyesen fogta fel a kétnyelvű tanítás lényegét, ezt igazolja az alább leírt számtan óráis.

Tanítás az összevont 5.6.osztályokból alakított tanuló-csoportban.

Közvetlen óra az 5.osztályban, az óra anyaga:összeg, különbség és szorzat szorzása egy számmal.

Az óra menete:

## I. Az ömálló foglalkozások kiadása:

5.osztály:az osztály K.ön.feladatát anyanyelven adom meg.Koliko puta će se povećati umnožak 12 . 9 ako će mo jedan činilac 6 puta,a drugi 5 puta povećati?/hányszorosára nő a 12 . 9 szorzata,ha az egyik tényezőt 6-szorosára,a másikat 5-szöröséfe növelem?/

6.osztály:a törtékről tanultak ismétlése,megadott feladatok alapján.A törtékekkel kapcsolatos elnevezések és kifejezések még nem ismert anyanyelvi megfelelőjének összegyűjtése és kiírása a füzetben.

## II. Közvetlen foglalkozás.

1. 5.osztály K.ö.foglalkozásának számonkérése anyanyelven.

2. Általános ismétlő feladatok.

Házifeladat ellenőrzése,számonkérése.A számonkérés két nyelven történik:

Anyanyelven

Magyarul

Koliko puta će se povećati umnožak ako će mo oba činilaca povećati dva puta?

Hányszorosára nő a szorzat,ha mindkét tényezőjét 2-szeresére akarom növelni?

Odgovor:4 puta

Válasz: 4-szeresére

Dokaz: 5 . 7 = 35

Bizonyítás:5 . 2=10

/5 . 2/ . /7 . 2/= 10 . 14= 140

/2.2/ . /5.2/= 4 . 10=40

140:35 = 4

40:10= 4



Koliko puta će se povećati umnožak ako će mo jedan činilac 5 puta a drugi 4 puta povećati?

Odgovor: 20 puta

Dokaz:  $8 \cdot 12 = 96$

$/8 \cdot 5/ \cdot /12 \cdot 4/ = 40 \cdot 48 = 1920$

$1920 : 96 = 20$

Hányszorosára nő a szorzat, ha az egyik tényezőjét kétszeresére, a másikat 3-szorosára növeljük?

Válasz: 6-szorosára

Bizonyítás:  $3 \cdot 9 = 27$

$/3 \cdot 2/ \cdot /9 \cdot 3/ = 6 \cdot 27 = 162$

$162 : 27 = 6$

Ako jedan činilac smanjimo 5 puta, a drugi 8 puta, koliko puta će se smanjiti umnožak?

Odgovor: 40 puta

Dokaz:  $15 \cdot 24 = 360$

$/15 : 5/ \cdot /24 : 8/ = 3 \cdot 3 = 9$

$360 : 9 = 40$

Hányad részére csökken a szorzat ha egyik tényezőjét 4-ed, a másik 7-ed részére csökkentjük?

Válasz: 28-ad részére

Bizonyítás:  $8 \cdot 21 = 168$

$/8 : 4/ \cdot /21 : 7/ = 2 \cdot 3 = 6$

$168 : 6 = 28$

### 3. Új anyag feldolgozása.

a/Probléma-felvetés: egy munkás óránként 10 gépalatrészt

készít el, gyakorlottabb társa 1 óra alatt 12 db-bot készít.

Hány darabot készítenek együttvéve 5 óra alatt?

Ketten egy óra alatt:  $10 + 12 = 22$  db-bot készítenek.

5 óra alatt:  $22 \cdot 5 = 110$  db-bot készítenek.

Más módon nem tudjuk kiszámítani?

Válasz: De igen, ha először az egyik, majd a másik munkás teljesítményét szorozzuk 5-el, és a két szorzatot összeadjuk.

Tehát:

egyik munkás      másik munkás      a kettő együtt

$10 \cdot 5 = 50$

$12 \cdot 5 = 60$

$50 + 60 = 110$

Elvonás: összeget szoroztunk egy számmal, két módon úgy, hogy

összeadtuk a tagokat és az összegeket szoroztuk, illetve kü-

lön-külön szoroztunk minden tagot és a szorzatokat összeadtuk



Részösszefoglalás, elvonás anyanyelven:/a tanulók leírják a füzetbe/Mnozenje zbrojeva:

a/Zbrojimo pribrojnik i rezultat mnozimo sa brojem

b/Svaki jedan član treba mnoziti i umnozke zbrojiti.

Gyakorlás, alkalmazás anyanyelven:

$$/15 + 7/ \cdot 3 = 22 \cdot 3 = 66$$

$$/15 + 7/ \cdot 3 = 15 \cdot 3 + 7 \cdot 3 = 45 + 21 = 66$$

b/Probléma-felvetés: az előbbi két munkás közül a gyakorlottabb hány alkatrésszel készít~~x~~ többet 5 óra alatt?

Egy óra alatt  $12 - 10 = 2$  drb-al készít többet.

5 óra alatt  $5 \cdot 2 = 10$  drb-al készít többet.

$$\text{Más módon} / 12 \cdot 5/ - /10 \cdot 5/ = 60 - 50 = 10$$

Elvonás: különbséget szoroztunk egy számmal két módon úgy, hogy elvégeztük a kivonást és a különbséget szoroztuk, illetve külön, külön szoroztuk a kisebbbitendőt és a kivonandót és a két szorzat különbségét vettük.

Rész-összefoglalás, elvonás anyanyelven/a tanulók leírják a füzetben/

Množenje razlike:

a/izvršimo oduzimanje i razliku množimo sa~~x~~ brojem

b/i umanjenik i umanjitelj množimo sa~~x~~ brojem i razlika među dva umnožka će biti rezultat

Gyakorlás alkalmazás anyanyelven:

$$/65 - 53/ \cdot 7 = 12 \cdot 7 = 84$$

$$/65 - 53/ \cdot 7 = /65 \cdot 7/ - /53 \cdot 7/ = 455 - 371 = 84$$

c/Probléma felvetés:

Végezzük el a következő szorzást.

$$/13 \cdot 25/ \cdot 4$$

$$13 \cdot 25 \cdot 4 = 13 \cdot 100 = 1300$$

vagy:

$$13 \cdot 25 \cdot 4 = 325 \cdot 4 = 1300$$

Elvonás: tehát csak az egyik tényezőt szoroztuk a számmal.



Rész-összefoglalás, elvonás anyanyelven: /a tanulók leírják a füzetben. Množenje umnožka: samo jedan činilac se množi sa brojem.

Gyakorlás alkalmazás anyanyelven  $/24 \cdot 2/ \cdot 6 = 24 \cdot 2 \cdot 6 = 24 \cdot 12 = 288$   
 $/ \quad \quad \quad /24 \cdot 2/ \cdot 6 = 24 \cdot 2 \cdot 6 = 48 \cdot 6 = 288$

#### 4. Begyakorlás, alkalmazás magyarul.

Feladatok alapján a tanulók gyakorolják a tanult ismereteket és alkalmazzák az anyanyelven megfogalmazott és a füzetben leírt szabályszerűségeket.

#### 5. Óra-végi összefoglalás magyarul.

- a. A tanulók példákat mondanak az összeg, a különbség és a szorzat egy számmal való szorzásának módozataira. Ismétlik a tanult szabályokat.
- b. A tanulók figyelmének felhívása a tankönyvben szereplő szabályokra/pl: aláhúzzák a szabályokat/
- c. Házi feladat megjelölése és előkészítése.
- d. Az órán végzett munka, aktivitás értékelése.

III. A 6. osztály önálló foglalkozásának számonkérése, a tanulók beszámolnak az egyes feladatok megoldásáról és a kigyűjtött szavakat értelmezik.

#### Az óra elemzése a kétnyelvű tanítás szempontjából.

Az óra leírásából látható, hogy az első fontos feladat az önálló feladatok kiadása. Az 5. osztály K. ön. feladatát anyanyelven adhatom meg, és anyanyelven is ellenőrizhetem, abban az esetben, ha az elmúlt órán azt tapasztaltam, hogy a tanulók teljes egészében megértették az óra anyagát, és mindkét nyelven /az óra különböző részeiben/ elmondták a szabályszerűségeket, illetve mind a kétnyelven oldottak meg, vezettek le feladatokat, magyarázva a megoldás menetét.

A 6. osztály önálló foglalkozásának kiadása, ebben az esetben magyarul történt, de ez nem zárja ki azt, hogy anyanyelven is megadható. Az utóbbi esetben azonban nehézséget okoz, illetve jóval több munkát kell végeznie a nevelőnek/előre el kell készítenie feladatlapokon, vagy más módon a foglalkozás anyagát/, mivel a tanulóknak csak maganyanyelvi



tankönyveik vannak.

Az óra második, nagy része aközvetlen foglalkozás az 5. osztály K.ön. foglalkozásának számonkérésével kezdődött. Ezt anyanyelven végzem, így is adtam ki, ha ezt magyarul tenném, zavart okozna a tanulóknál. A házi feladat ellenőrzése viszont magyarul történt. Itt arról győződhetek meg, hogy a tanulók magyarul el tudják-e mondani a szorzat változtatásával kapcsolatos tudnivalókat; tehát értik-e az előző óra anyagát.

A számonkérés - már az óra felépítéséből is látható - két módon történt, illetve két nyelven, anyanyelven és magyarul. Először a magyarul megszövegezett feladatot oldják meg, majd az anyanyelvit. /ugyanaz a szabály és alkalmazása magyarul és anyanyelven, illetve magyar és anyanyelvi példákon - természetesen más-más számokkal. /Ezután először anyanyelven kapnak és oldanak meg feladatokat, majd magyarul. /Tehát egy másik szabály és alkalmazásáról van szó, ugyancsak más-más számokkal. /

A számonkérés ilyen formában való megoldására azért volt szükség, mert minden egyes új szabály alkalmazásához /egy-egy szabályt/ tehát magyarul is és anyanyelven is számonkérek a feladatok alapján /azokat a tanulókat hívom fel, azoktól kérem számon, akiket majd osztályozni is fogok az óra végén.

A feladatok ilyen módon való változtatása nem zavarja a tanulókat, azért, mert nem egy összefüggő gondolatmenetet szakítok meg, hanem új, illetve más feladatokat oldanak meg, csak más nyelven.

Az új anyag feldolgozása 3 részre tagolódik: 1/ az összeg szorzása egy számmal; 2/ a különbség szorzása egy számmal; 3/ a szorzat szorzása egy számmal.

A probléma-felvetés "Az összeg szorzása egy számmal" résszel kapcsolatban a tankönyvben szereplő példa alapján magyarul történik. Amikor eljutottunk addig, hogy a tanulók látták azt, hogy egy összeget kétféle módon szorozhatunk egy számmal, elvégeztük a rész-összefoglalást, illetve az elvonatkoztatást. A rész összefoglalást anyanyelven is



elvégeztük és a szabályokat rögzítettük is a füzetbe, szintén anyanyelven. Erre azért van szükség, mert a tanulóknak csak magyar nyelvű tankönyveik vannak.

A rész-összefoglalás után a gyakorlás is anyanyelven történt.

Természetesen a szabállyal megindokolva a megoldás módját, menetét.

A második/különbség szorzása egy számmal/ és a harmadik/szorzat szorzása egy számmal/ rész-feldolgozása a probléma felvetéstől az általánosításig vezető út, gyakorlás ugyanugy történik, mint az első részben. A begyakorlást magyarul végzem. Az előbb leírt óránál szükséges volt ez azért, mert anyanyelven a rész-összefoglalások, illetve szabályelvonások után már megtörtént a gyakorlás és most meggyőződhet a nevelő arról, hogy a tanulók megértették-e az anyagot, és azt alkalmazni tudják-e. Véleményem szerint, ha a tanuló az anyanyelven leírt szabályokat/az anyagnak az előbbieken lerit feldolgozása után/ tudja és azok alapján magyarul is letudja vezetni az egyes feladatok megoldását azok megoldásának menetét, indokolni tudja, nemcsak magyarul/anyanyelven mindezt már megtette/ a rész-összefoglalások mint rész-gyakorlások alkalmával/ biztosak lehetünk abban, hogy a tanuló, illetve a tanulók teljes egészében megértették az óra anyagát és munkánk nem volt hiába való, hanem eredményes.

Azt, hogy az óravégi begyakorlást magyarul végeztem, indokolja még az is, hogy a rész-összefoglalások után anyanyelven történt gyakorlás.

Az óravégi összefoglalást magyarul végzem. A tanulók példát mondanak a az összeg, különbség egy számmal való szorzására, majd a tankönyvben lévő szabályokat aláhúzzák. Így a tanulók a tanultak alkalmazására és gyakorlására magyarul is oldottak meg feladatokat és az óra végén a tanult anyagot, most már kikristályosodva - magasabb szinten összefoglalták.

A házi feladatban ha ez lehetséges, lehetőleg anyanyelven elkészített feladatokat is adjunk a tanulóknak, előre elkészített feladatlapokon, vagy más módon.



Az önálló munka ellenőrzése úgy történik, hogy a 6. osztály tanulói beszámolnak az önálló órán végzett munkáról, az egyes feladatok megoldásáról. Ha voltak problémák az egyes elhevezésekkel, kifejezésekkel kapcsolatban, erre most választ, illetve felvilágosítást kapnak.

Véleményem szerint az előzőekben leírt és elemzett óráról nem túlzás megállapítani, azt, hogy ilyen és az ehhez hasonló órák pedagógiai szempontból is kielégítőek és egyben bizonyítékkul szolgálnak arra is, hogy a kétnyelvű tanításnak a számtan tanításában is létjogosultsága, reális alapja van, megvalósítható.

x x x

A leírt órák nem kiragadott példák, hanem az évek során kikísérletezett gyakorlat bemutatása. Hogy mennyire nem kiragadott példa, igazolja a mellékelt kétnyelvű táblai vázlatok gyűjteménye. A táblai vázlatok az 5. osztály élővilág tárgyának egész évi anyagát ölelik fel, 33 órára feldolgozva. Mivel az egész évi anyag 33 órára lett szétosztva, a táblai vázlatok a túlszűfolttság benyomását keltheti. Meg kell azonban jegyezni, hogy a vázlatok nevelők részére készültek, így a munka során a helyi körülményeknek megfelelően azt emelik ki, amit szükségesnek tartanak, vagy esetleg más beosztást is követhetnek. A vázlatok készítésének egyik szempontja<sup>x</sup> volt, hogy öleljék fel az egész évi anyag<sup>x</sup> kétnyelvű tanítás szempontjából szükséges szakki-fejezéseit. Ezzel mentesítse nevelőinket a felkészülés során a szakki-fejezések keresése és azonosításának munkája alól. A másik szempont az volt, hogy feleljenek meg a tantárgy követelményeinek és ezen keresztül nyújtsanak segítséget a tárgyat tanító kartársaknak a kétnyelvű óra vezetéshez. E célból a Bács-Kiskun Megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztálya 1965-ben a bemutatott vázlatokat sokszorosított formában eljuttatta az ország valamennyi szerbhorvát tannyelvű általános iskolájába.

A vázlatokról készített diafilm vetítése segítséget nyújthat a tanulóknak önálló foglalkozás keretében az anyag kétnyelvű feldolgozásához



TÁBLAI VÁZLATOK

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 5. OSZTÁLY ÉLŐVILÁG TANTÁRGYÁNAK

KÉTNYELVŰ TANÍTÁSÁHOZ



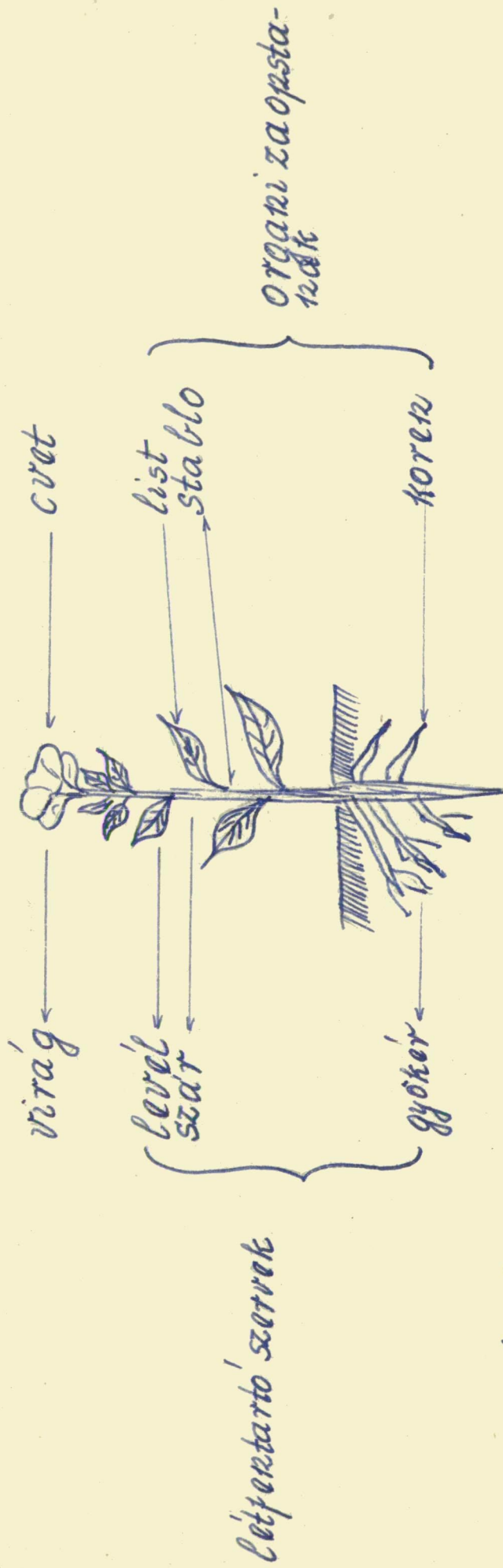




1. ORA

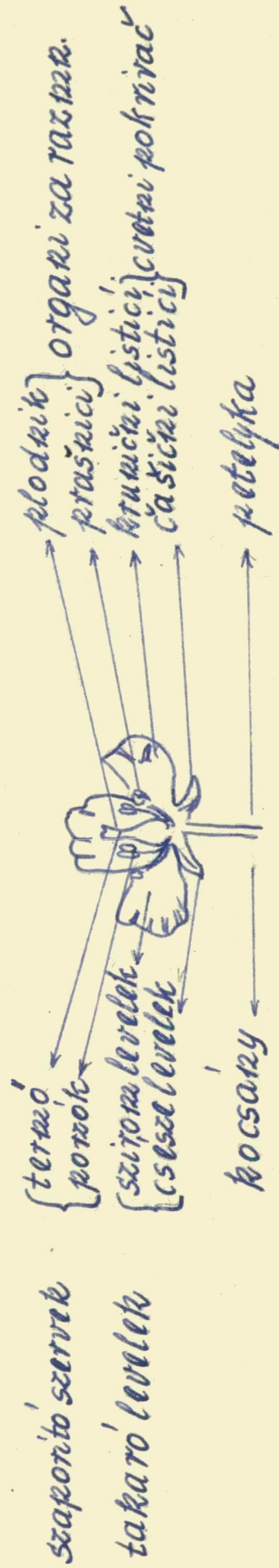
I. A növény részei

1. Dielői bílyke



II. A virág részei

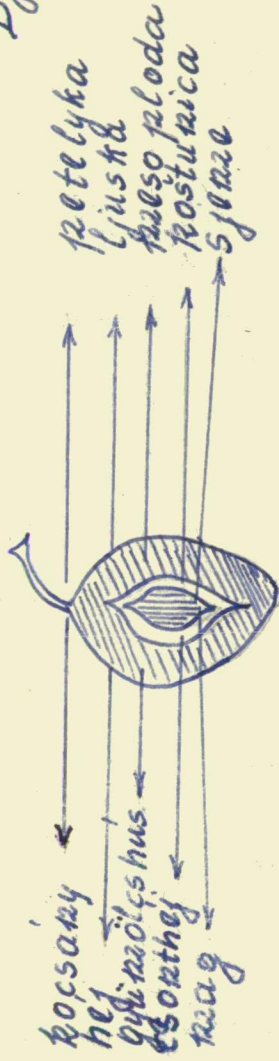
II. Dielői cveta





## A szilvafa

1. Talajban nem válogat. Gyengélen.
2. Termése: csipkethejas termés.  
Reszei:



- 3 Szilvafa leírása: levele tojásalaku  
fűrészféllel

- 4 Betegségei, kártevői: vörösfoltosság.  
szilvadagolyók

- 5 Védkezés: a) kémiai (D.D.T.)  
b) biológiai (éves madarak)

- 6 Használata:

a) gyümölcs  
b) faja

- 7 Rokonai:

a) őszibarack  
b) kajszibarack  
c) mandula

## Szliva

1. Re probia utlu. Malozahtera je
2. Plod joj: Kosturica i plod  
Djelovi:

- 3 Opis šljive: listovima i najstog  
oblika i izdastog

4. Bolesti, štetočini:  
šljiva mojac

5. Zastita: a) kemijska (D.D.T.)  
b) biološka (ptice pijećice)

6. Korist: a) voće  
b) drvo

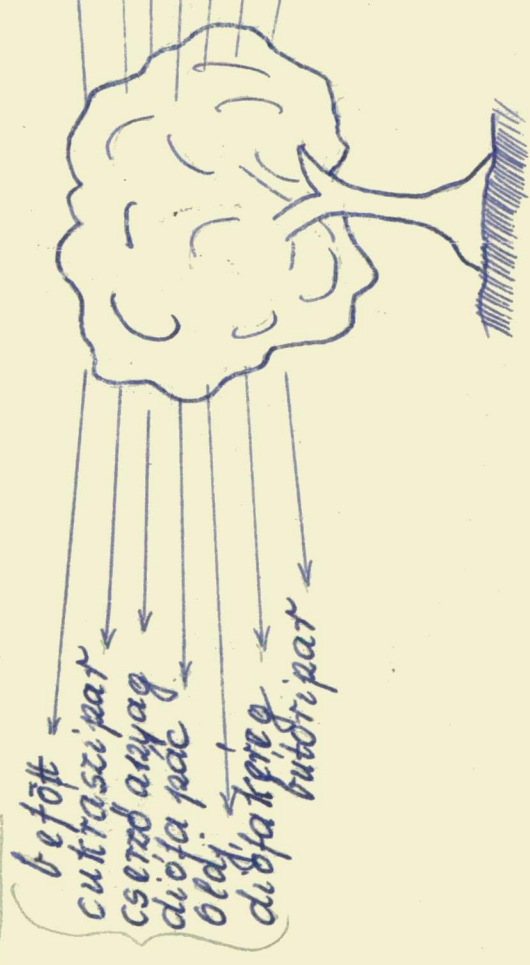
7. Stodnici: a) breskva  
b) kajsiya  
c) badana



3. ORA

A diófa

1. A diófa termése is csonthejas termés.
2. A diófaik rengeteg a husát használva vitaminok és olajtartalmuk miatt nagyon hasznosak.
3. A diófa igen szép. Összetett páratlanul szarvált levelei jó árnyékot adnak.
4. Gyirkos példányok talajt és egyéb igényeket károsít.
5. Felhasználása:



Orah

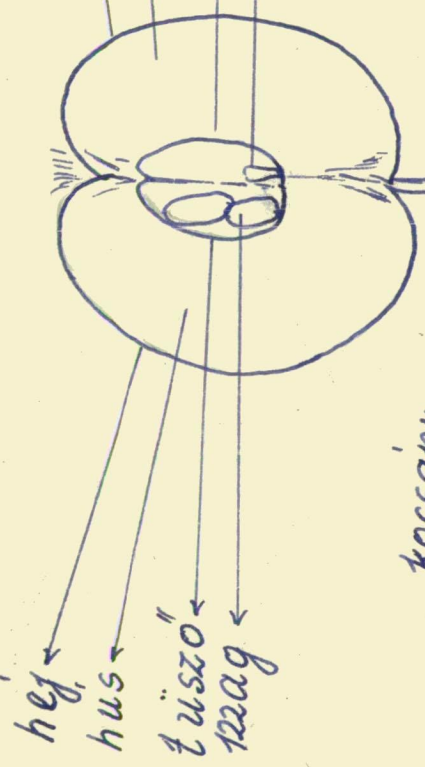
1. Plod oraha je takoder kostu njar plod.
2. Orahu netrosimo presnati deo ploda, nego u ulju i vitaminu bogato sjecae.
3. Orah je veoma lepo drvo. Veliki neparko perasti listovi daju debeli hlad.
4. Zastjera vlažno, duboko i blagu klimu.
5. U potreba:

- korzpot
- poslastičarstvo
- starlyeje kora
- orahova salanura
- ulje
- orahova kora
- stolarstvo



# Alma

1. Az alma termés részei



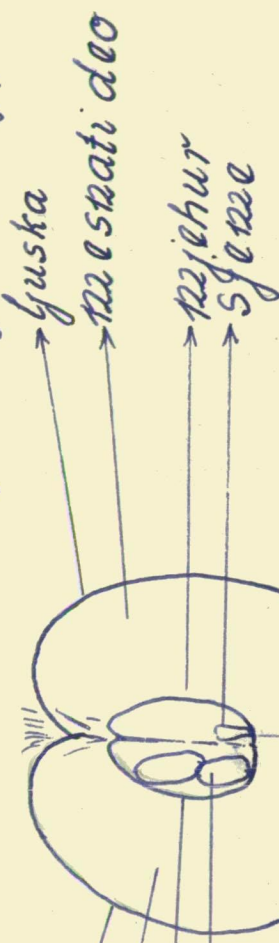
2. Az alma termés általában altermés, mert nem csak a terméstől, hanem a vázoktól lesz.
3. Az alma perzsa-csák gyümölcs, ha perzsa forrás táplálék.
4. A maggyar alma fajták világsejtek ismertek.
5. A vadalmából és vadkörteből perzsa-téke az ember a mai finom fajtákat.
6. Minden perzsa egy alma, az egészsej oltalma.

7. Kártevők:
- a) Alma perzsa
  - b) Pajzstetvek
  - c) Moszatok

× Lásd: T.K. 13-14-ábrát.

# Jabuka

1. Dzelovi jabučnog ploda:



dréska

2. Jabučni plod se ne razvije samo iz plodnika, nego iz cvjetista.
3. Jabuka nije samo voće, nego i veoma važna hrana.
4. Mađarske vrste jabuka su curenje po celom svetu.
5. Od divlje jabuke i kruske je opisano dosta miješane vrste.
6. Prvobitna jabuka je zdravlju zaštita.
7. Stetocini:

- a) Jabučni prolić
- b) Stetinsjenci
- c) Moszatika



5. OTA

Tudnivalók a fáról

1. A fák is virágos növények, de nem lágy hártyás szövetek.  
Evelők

2. A fa részei:

a) Korona  
vessző 1. éves  
galy 2. éves  
ág 3. éves

b) tőzs

c) gyökérzet  
főgyökér  
bálságyókat

3. Magonc, csemete

4. Tárult gyümölcsfa ink. ter. részei:  
a) csonthegyes termés (valodi)  
b) alvatermes

Sto treba znati o voćkama

1. Voćke su cvjetnjace, ali nisu zelepastog nego drvenastog stabla. Njegodi su su.

2. Djelovi voćke:

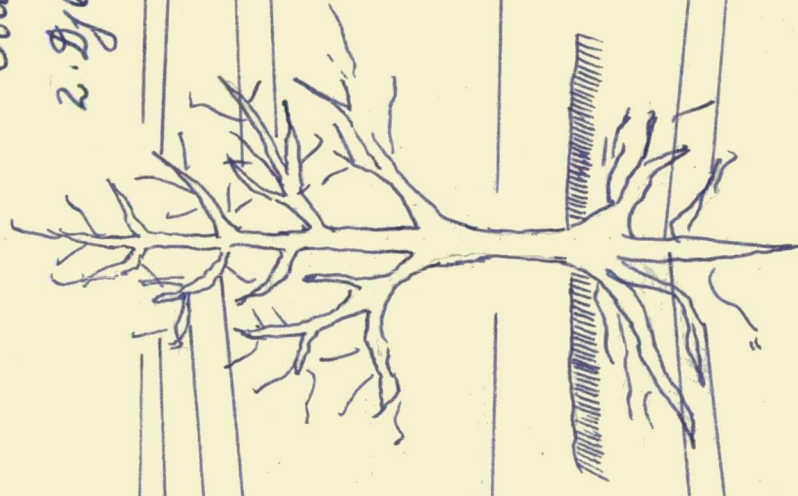
a) hrupa  
pruće 1. g.  
granica 2. g.  
grana 3. g.

b) stablo

c) Korenje  
glavni koren  
pocni koren

3. Mladica

4. Plodovi ućenih voćaka:  
a) Hostunjavri plod  
b) jabucki plod





6. Ota

## A szőlő

1. Ose a ligeti szőlő, - amelyből az ember pezsgőt készít.  
Hazai pezsgőitől különkülön is ismert káthaisz fajnos.

2. Szőlők egy része: a) cseresznyés szőlő  
b) borsos szőlő.

3. Szőlő növény részei:

kacsok  
vesszők

levelek

tőke

gyökérzet

4. A szőlő kacsokkal kapcsolódó cserje.  
5. A fürtök lédús bogyóktól állnak.

## Vízová loza

1. Predak joj je vrtna loza, od koje se je čovek oplemenio.  
Štetu odrazila oplemeniteljima i u izrazitu poznat káthaisz fajnos.

2. Jedan deo vinove loze daje: a) stopeo grozde  
b) visoko grozde

3. Dijelovi vinove loze:

vitice  
loze

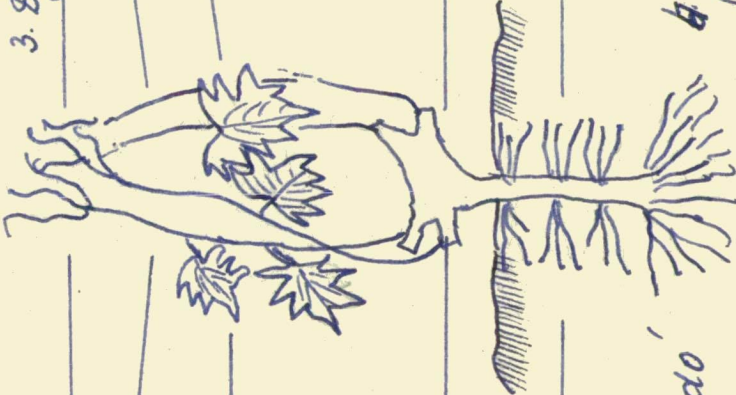
lištori

čokot

korenje

4. Vízová loza je zelná, kojoj se hrata (peče) sa vitanom

5. Grozdovi se sastoje iz črnavi bobica





Dagy értékek a gyümölcs

1) Gyümölcs a növények nyersanyaggyűjtése.

2) Gyümölcsre az ét minden napján szükségünk van.

3) Gyümölcsök felelősségük alapján:

- a) csokthejas } termés  
b) alma }  
c) bogyó }

4. A gyümölcstermesztést fokozni kell!

5. Tudjátok mit jelentenek ezek a kifejezések?

szifon  
pajta  
csisz  
vácok  
virágutak  
porló  
teresz  
magház  
Hocsa  
termés  
mag  
cserje  
töke  
horon  
törzs  
ag  
galy  
vessző

Őce je velika vrednost

1. Őce je plod biljaka, koje se može jesti pravo.

2. Őce nam je potrebno svakog dana svakog godišnjeg doba.

3. Őca na osnovi strukture ploda:

- a) koštunjar }  
b) jabučast } plod  
c) šobčast }

4. Treba povećati proizvod roća!

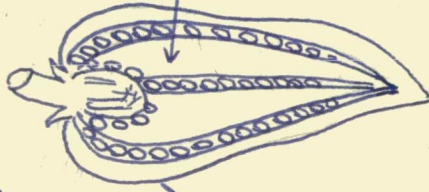
5. Zvate li šta znače sledeći izrazi?

hrusica  
cvetni orodac  
čašica  
cvetište  
cvetni pokrivač  
prašnik  
plodnik  
sennera kucica  
drška (peteljka)  
plod  
seme  
žbun  
čokot  
hruna  
stablo  
gana  
glačica  
pruće



Paradicsom és paprika.

1. Paradicsom őshazája Dél-Amerika  
fennvidéke.
2. Egyes növények termesztése bogyó (T.H. 22. a.)
3. Nagyüzemi termesztése a főre  
fajták a legalkalmasabbak.
4. Paprika, szarvasat, tokosakat  
jelentőseget tekintve közel áll a para-  
dicsomhoz.
5. Termése feltűt bogyó, lapos magvait  
a maglécék találják. (T.H. 22. a.)



maglécék a magotvívó  
(cső)

6. Éthéres és fűszerpaprikát  
termesztünk.

7. Hazánk paprika termesztőit a (H. földi)

Paradajz i paprika.

1. Paradicsomra paradajz je topli predeo  
fuzee Amerike.
2. Jednogodišnja biljka je. Plod joj bobica.
3. Za proizvod u velikim gazdinstvima su  
patuljaste vrste najpogodnije.
4. Paprika u pogledu porekla, rodstva i  
znacaja je biljka paradajzu.
5. Plod joj šuplja bobica u kojoj nalazi-  
mo dršku rebra sa spljoštenim  
semenkama.
6. Proizvamo papriku za jelo i za  
začin.
7. Predeli naše domovine gde se gaji  
paprika. (H. o. zemljopis.)



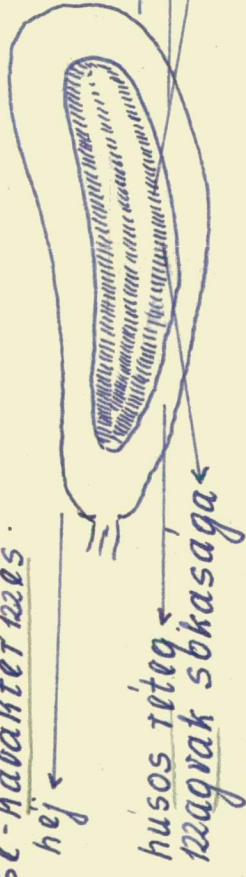
9. ora

A tök és rokonai

1. Őshazája: Amerika.
2. Fészék: ártéri
3. Meleg, és nedvesség kedvelő növény.
4. Hasznosítása - inda - fűszerekkel fogadják. (T.H. 23. a.)
5. Törszálalakú virágai egyirányúak



6. Tökmetszés - Karakter metsés  
Részei



6. Plod bundere je tihvasti plod.  
Détovi: Kora  
→ készletti deo  
→ készletstvo sjezzerki

7. Fajtái: a) sütőtök  
b) spargatök  
c) takarmánnyök

7. Frste bundera: a) turska bundera  
b) spargla bundera  
c) krasna bundera.

8. Rokonai: a) görögdi iznye  
b) barbadiszke  
c) uborka

8. Srodnici: a) lubenica  
b) dinja  
c) krastarac

Bundera i njezi srodnici

1. Pradonovica joj je: Amerika.
2. Bundere seju ugodzdo (kucicu)
3. Volj toplota i vlagu.
4. Puzavo stablo - vrh - se sa viticama hvata. (Udžb. 23 sl.)
5. Cvetovi oblika levka su jednospolni.



## A fejős kaposzta

1. A reai kaposzta fajtákat az erdőteret, vadkaposztából fejlesztették. (T.H. 26.a)
2. Független növény
3. A kaposztafej - egy rövid száron a törzsre összehajló levelek sokasága.

4. Keresztes virág.

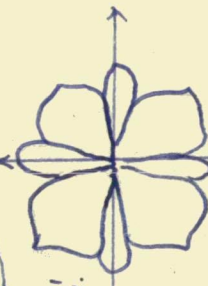
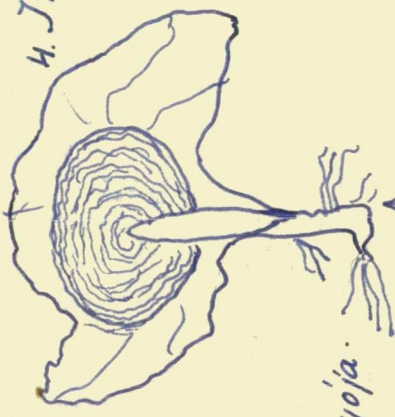
5. A kaposzta 2-éves növény

6. Kaposzta félék: (T.H. 26.a)  
Böröskaposzta, Melkaposzta, karalake, biztoskel, kartiol.

7. Kártevői: Kaposztalepke és hernyója.  
8. Fedegetts: D.D.T.

9. Teleltetése: Barázdában  
Prizában.  
Tároló helyiségben } T.H. 30.a.

10. Téli vitaminhiány megelőzése igen alkalmas a sárgarépa kaposzta



Becőtermés ←

→ Flór korszaka

## Kupus

1. Barázdásje vrste kupusa je čovjek od divljeg kupusa oplemenčio (Udžb. 26.sl.)
2. Zahteva mnogo vode.
3. Glavica kupusa je u stvari pokostovo listova na kratkom stablu (koren).
4. Jma krstašični cvet.

5. Kupus je dvogodišnja biljka.

6. Vrste kupusa: (Udžb. 26 sl.)  
crtvi kupus, kelj, keleraba, prokelj, kartiol.

7. Štetocieni: Kupusni bjelec i njegova gusjenica.

8. Odbrana: D.D.T.

9. Smeštenje za zimnu: u brazdu Udžb.  
u prizmi 30. Sl.  
u komari.

10. Za nadoknadu vitamina u zimno doba je reena pogodan kisel kupus.



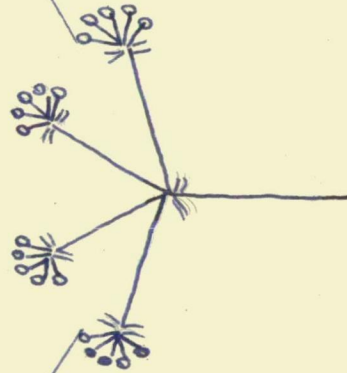
# 11. ORA

## Sárgarépa és rokonai

1. Sárgarépa "őse a vadonelo" vadgyökör.
2. Szabdalt, összetett levelei vannak.
3. Főgyökere raktározó gyökérre módosult; sok tápanyagot és vitamint tartalmaz.
4. Héteres növény.

## 5. Firaqrata összetett arpyó.

6. Rokokai : Petruszelyen  
Zeller  
Kapor



## Mrkva i njeni stodnici

1. Mrkva vodi porijeklo od divlje mrkve.
2. Listovi su posebni, dvojnoperasti.
3. Glavni koren je preobražen za rezet. Vriska je hlad. Sadrži i vitamina
4. Ørogodišnja biljka je.
5. Crat je složeni štit.

6. Stodnici su: Persun  
Celer  
Kopar



## Főréshagyma és fokhagyma

1. A hagyma alján mellékgökörekkel, az alóló fontos gyökérzetet találunk.

2. Kívülről pikkelylevelek védik

3. A hagyma szerkezeti felépítése:

tőkocsány  
tőlevelek  
virágzat

hagymalevelek

pikkelylevelek  
török

4. A főréshagyma körvonalai 3 év alatt fejlődik ki teljesen:  
mag → dughagyma → anyahagyma

5. Termése: toktörök

6. Fokhagyma - fontos hagymafajta

7. A hagyma; elelem, fűszer, orvosság

## Csvetzi i beli luk

1. Da doljez djeu lukovice nala-  
zimo cupavo korenje.

2. Sa spoja je štite ljuskasti listici

3. Strukturna građa lukovice:

čokot  
čokotni listovi  
cvat

sočni listovi lukovice

sušni listici  
kratko kolutasto podzemno  
stablo

4. Cvetzi luk se u potpunosti za 3 go-  
dine sazrije  
Sjeme → karpadžik → mater lukovica

5. Plod je: tobolac

6. Beli luk - je značajna vrsta luka

7. Luk je; hrana, začini i lek.





13. 07A

Összefoglalás

- 1. Gyümölcs és a zöldség az ember és az állat legfőbb vitaminforrása
- 2. Szocialista mezőgazdaságunk mind több és jobb minőségű zöldséget, gyümölcsöt termeszti

3. Zöldségek rokonsorportjai:

- a) paradicsom és paprika
- b) tök, dinnye, uborka
- c) kaporstafélék
- d) sárgarépa, petrezselyem
- e) vöröshagyma, kapor, zeller

4. Csoportosítás: Melyekhez fogyasztjuk?

- a) Gyökeret, szarát, elvelel, természetes sárgarépa, hagyma, kaporstafa, paradicsom, petrezselyem, zeller
- b) hagyma, paprika, tök, dinnye, uborka

H. f. Csoportosítás termésük szerint

Pregled

- 1. Portceli voće je najvažniji izvor vitamina čvrsta i životinja
- 2. Socijalistička poljoprivreda sve više i boljeg povrća i voća proizvada

3. Stodne grupe povrća:

- a) paradajz i paprika
- b) bundera, dinja, krastavac
- c) vrste kupusa
- d) mrkva, persun, kopar, celer
- e) crveni i beli luk

4. Grupiranje: Koju na trošimo?

- a) Koren: mrkva, persun, celer
- b) stablo: luk
- c) listovi: kupus, luk
- d) plod: paradajz, paprika, bundera, dinja, krastavac

B. z. Grupiranje po istini plodovima



14. OTA

A házisertés

1. Az ember a házisertést a vadász-  
kóbol háziasította, és tulajdonságait  
megváltoztatta.
2. Testének váza a gerincoszlop (T.H. 36.a)  
gerince.
3. Halacait emelőből szoptatja. Emelő
4. Páros ujju patás állat.

5 Fogazata: metszők  
szoptók (agyarak)  
Zajfog quads.  
mindenről.

6. Haszna: testének min-  
den részét felhasználjuk.  
(T.H. 39. á.)

Ország  
turo Katina

7. Legismertebb fajtai: magyar fehér hus-  
sertes  
berkshire  
Cornwall  
Mangalica

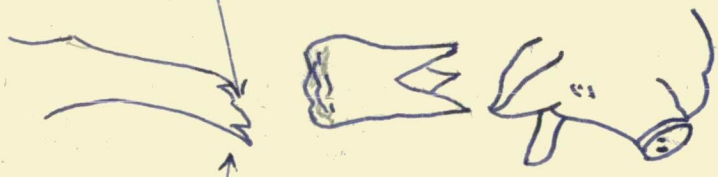
Donrác svizija

1. Cörvek je donracu sviziju od divlje  
svizije odonacio, i njene osobine  
promenuo.
2. Skelet tjela čini kiciza (Udžb. 36. sl.)  
Kičizakjak
3. Svoje prasice doji iz mlečni žljezda (sisa)  
Siđarac. "
4. Takoperstas.

5. Zubalo: sjekutići  
očnjaci (kljova)  
hupnjaci  
svaštoždet

6. Korist: svahideo tjela  
se da koristiti.  
(Udžb. 39. sl.)

7. Razpoznatije vrste su: madatarska bela  
svizija  
berkshire  
Cornwall  
Mangalica

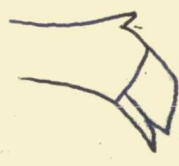




## Szarvaszarva

1. A szarvaszárva sokféle fajta van.  
2. Öse van: a) fadtulok  
b) ostulok
2. A szarvaszárva gerinces, porcos-  
erő parosú patas állat.
3. Nagy uja van. Minden ujját szarvas-  
lórúd.

2 vadodi csülök  
2 alcsülök



4. Fogazata: metszőfog, felül kincses } sörénye-  
szarvaszárva kincses } vőfog-  
zafogai redősek } zat.

5. Kétozódó  
Kétozódó gyomrot felepítése:

1. bendo
2. reces gyomrot
3. olto gyomrot
4. szarvaszárva gyomrot

6. Haszna: sokféle (tej, hús, bőr s.t.)  
T.H. Képa 66. o.)
7. Fajtai: nagy szarvas, szarvaszárva  
nagy szarvas, szarvaszárva  
nagy szarvas, szarvaszárva



## Rogata stoka

1. Barasziye vrste izraju 2 predaka  
a) divljituf  
b) pastari tur
2. Rogata stoka je kicuzenjak, bijozder  
takoprstas (prezirac)
3. Izra (4) cetiri prsta, koje stite roznati  
paprui.  
2 prava papka  
2 lazna papka.
4. Zubalo: sjekutice gore kenza  
ocnjake nema  
Kutijaci su raborenom  
zubalo  
bijozde-  
ra
5. Prezirac je.  
Grada seludca za preziravanje.

1. turag
2. Haputra
3. Kuzjavci
4. Sitrste.

- 6) Kotist: je razogostara (mleko, meso,  
moza i d. Slika u: Udz. 66. str.
- 7) Vrste: madarsko sivo gorode, szarvaszárva  
gorode, madarsko pigar gorode. i.t.d.



A juh.

1. Rokozna a szarvasmarhának.  
(lat. fogazat, nyomor felepítése)

2. Legelő<sup>re</sup> kárpész gyapjáról hajt hasznát,  
del. bore, hús, tej és értékes (T.H. 70. old.)

3. A nyírtast marhat gépjárművel vezetik  
(petajus)

4. Az állat testén a szőrszálak u.n. pászmarak-  
ban vannak

5. Hazánk legismertebb juh fajai:  
fesuszmarino  
Cigaja  
Racka

Orca

1. Szodnik je rogatoj stoki  
(grada zubala, zeludca i noge).

2. Uglavnom sa svojom rukom daje  
krst ali joj i kora i meso i malo  
dragocenost. (Udžb: 70. str.)

3. Dadas rec sa masinskom snagom  
strižu orce

4.

5. Razpoznajte vrste ovaca zase  
domovine su: češljasti, zverino  
Cigaja  
Racka

A lo

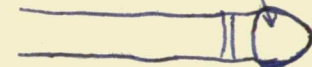
1. A hazilovat, a vadlóból szelidítették,  
egy marhánál, ősei tulajdonságait.

2. A ló is gerinces emlős állat

3. Paratlan ujjú patás állat

4. Fogazata vörösvörös fogazat (rudas zapt.)

5. Agépek elterjedésével a lóvak miatt igá-  
vó állatok csökken a szerepe.

Konj

1. Konjje odovazit od divlji konja, te  
posi na sobi obelozja svoji predaka.

2. Konj je kicmenjak sisakac.

3. Konj je lihoprstas

4. Zufalo mu je bijederno kuthjaci sa za  
foraznom portstom

5. Sa rasprostrtanjem poljoprivredni  
masina, konju kao zaprekoj sili opada  
znacaj.



## A hazi nyúl

1. Ose: az üregi nyúl.
2. Kővényevő (tűdős zápfog)

Морик

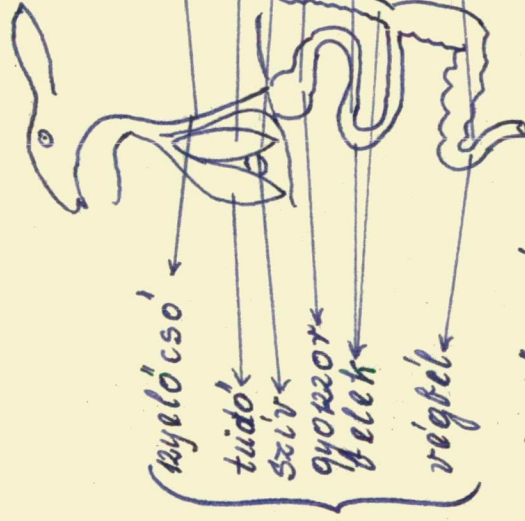


тақсало' тоғарат

## Donnaci zec

1. Prudak mzu je: poljski kuzic
2. Biljožder (klobotari: kutrjajaci) + tröse se

zubalo glodarca



3. Emelő belső szerv

3. ujutareji organi  
sisarca

4. Haszna: hús, gerege, szőr, főr, trágya.

4. Хонист: месо, крзео, длака, қојиво.

5. Fajtái: csincsilla, magyar radas, angora.

5. Ѕрте: чинчила, мађарски дивљи, аангорски.



## A hazigalanak

1. Öse a szittigalanak  $\leq$  sok fajta
2. Testét toll fedi

zasclo

fedőtoll  
tarkótoll  
vázótoll



nehelytoll  
~~szittigalanak~~

## Szenci golub

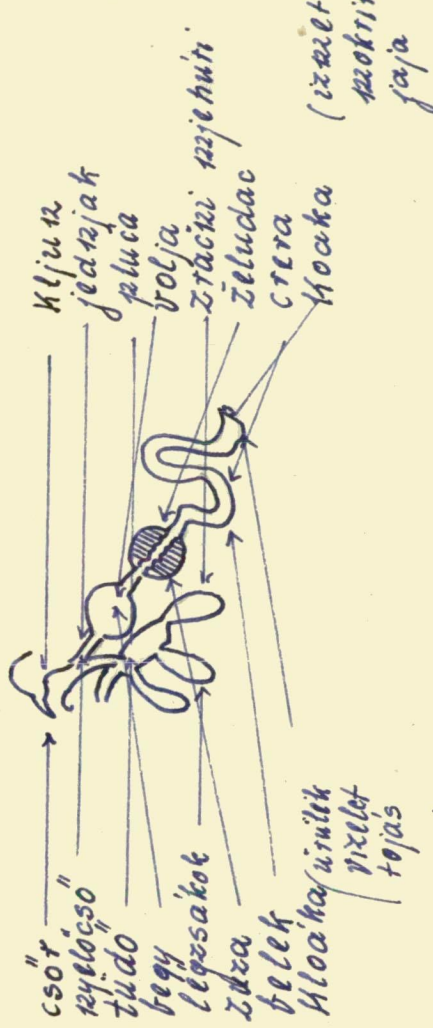
1. Predak nu je divlji golub  $\leq$  razne vrste
2. Telo nu pokriva perje

zasetara perja

pokrovno perje  
težno perje  
letno perje

pahujasto perje

3. Repülő életmódhoz alkalmazkodott:



4. Haszna: gyomragnak itása, hús.

4. Kötet: Szakmányja sűrűsége, mész.



## A házityúk

1. Őse: bankiva tyúk ← sok fajta
2. Láta: kaparólab  
csüd  
sarkantyú

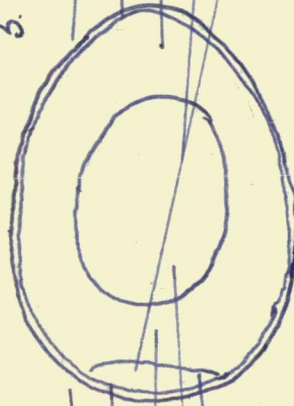
ujjak

3. Erős, csőre magvak, rovarok felszedése  
tesete alkalmas

4. Kakas, tyúk, jéce, csirke.

5. Tojásokkal, szaporodik  
fészekhágyók

nyerszes, héj  
lagyhej  
fehérít  
sárgája  
leghártya



6. Fajtái: magyar sárga, fehér, kendermagos  
kopcsos tyúk.

## Dorzaca kokos

1. Predak joj je: bankivska kokosz nogo  
vrsta.
2. Jma nogo za grebanje  
clanak  
neanruza

prsti

3. Szaxini kljun je pogodan za skupljanje  
insekti i sjemenka

4. Pjetao, kokos, kokosica, pile.

5. Razmnozava se sa jajima.  
napustaju gnijздо.

→ vrapaka buska, lupinja  
→ opako  
→ filanajak  
→ fundajak  
→ tracak kojehutic

6. Frste: madarska zuta, tjela, gaorasta  
golorrata.



19. OLA.

A házikacsa és a lud

1. Őse: a tókesréce
2. Testfelepítése a vízi életmódhoz alkalmazkodott, (csónakalaku test, faggyu mirigy uszohattya)

3. Lemzéses csőrű madár

4. Gácsér tojó
5. Sokat eszik, gyorsan hízik.

II. A lud

1. A házikacsa rokona.  
Őse: nyári lud

2. Évente 3-4-szer szelészti (kopasztják)

3. Kacsa és luda húsza:  
toll, hús, zsír, zsír

4. Sokat szállításra keltetnek is. (Export)

Domaca patka i guska

1. Predak: divlja patka
2. Grada tjela je prilagodena vodenom razinu života (tjelo formirano, lojka zbirna, plavne koxice)

3. Ptica sa pločastim kljunom

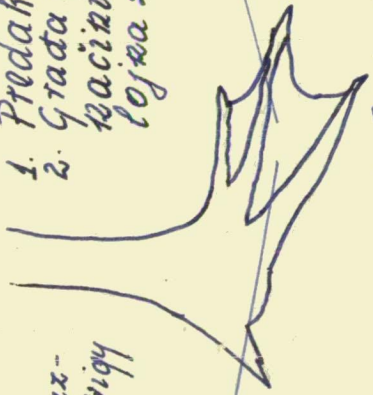
4. Patka, patka.
5. Mnogo jede, naglo se goji.

II. Guska

1. Stodra je sa domaćom patkom.  
Predak: divlja guska
2. Godišnje ih 3-4. skupljaju.

3. Korist patke i guske:  
perje, meso, crna divjerica, krast.

4. Mnogo izvozi u inostranstvo. (Export)





Összetöglálás: Baromfitenyésztés.forma: nagyüzemi  
háztajiPregled: Odgajanje živineforma: virelikoni gardinstu  
u donnacihi gardinstvu

<u>elhelyezés</u>	<u>takarmanakoyoxas</u>	<u>gondoxas</u>	<u>szeszta</u>	<u>krnaljenje</u>	<u>izlega</u>
tiszta, napitenyes fejthetvitheto tagas ol	a szeszas pl: arpa b) kererek pl: korpa tagdalek	tisztakartas: edények ol (Hokosinac)	cist szacan dezinfektaz prostoran smijac. (Hokosinac)	a) szeszas mpt: jecan ocinci b) szeszas mpt: mekinje isjici.	cistoca: posude smijac (Hokosinac)

szaporitas: helyetes  $\begin{matrix} \text{gipzet} \\ \text{Hofloral} \end{matrix}$ Razmnozavanje: izlega  $\begin{matrix} \text{izkubatoroz} \\ \text{Kročkonz} \end{matrix}$ Haszon: toll, tojas, hus, mazaj, zsir  
~~expedit~~Kotist: perje, jaje, meso, crna zigerica, mast  
~~eksport~~



1. A kutya

- "Ose: farkas és galambot" vadallat.  
2. Az ember legnépesebb háziállata.

3. Csontváz és természet szerinti ragadozó, ekező.



4. Ujjonjaro (melson 5 hatson 4)  
5. Kutya betegsége: a vészesség. (Pasteur Hódgyes E.)

6. Ragadozó kutyafajták: Honzordor Murasz, ragadozó vizsla, puli.

"11. A házimecska

1. Ose: kutyai v. házi mecska  
2. Genécs ragadozó ekezős akarsaka kutya  
3. Fogarata, ragadozó fogarot  
4. Ujjonjaro, karmai fissa huzhatok  
5. Szőveldeles vadász.  
6. Szeme a sötétben alkalmankodik

Pseto

1. Predak neu je divlja zver, koja je licila na vuka i šakala.  
2. Najstarija domzaca životinja čovjeka.  
3. Posvorne hosturu i prirodni je grablji - vac, sisavac.

sjekutici

szekfogak - ocizjaci

hutyajaci

4. Hoda na perstinu (naprednjim 6, na zadnjim 4.)  
5. Bolest psota: besroca (Pasteur, Hódgyes E.)  
6. Madarske vrste psota: čobanjski pas, ovčarski pas, madarska vizla, puli.

11. Domzaca mečka

1. Predak joj je: kutyiska ili kaptiska mečka.  
2. Micevci grabljivički sisavac kao i pseto.  
3. Ana grabljičko zubalo.  
4. Hoda na prstima, pandže umče.  
5. Strastan je lovac.  
6. Oci joj se prilagode mečkanici.



22. ORA.

Az eger és a patkány

1. Leghatékonyabb erlősök.
2. Ragcsalo - de nemcsak rovargyűvő.  
(gyűvőszapfogak) mindent megrag.
3. Hallása, szaglása fejlett.
4. Igén szapor.

Patkány

1. Két fajta: a) házi patkány  
b) rándorpatkány

2. Ragcsalo' erlősök

3. A baromfit is pusztítja

4. Betegséget is terjeszt

5. Fedezés: macska, egér és patkányfogó  
regyszeres vitéz.

1. Műsi stakor

1. Napról stotocin miatt sisarcimra
2. Ok je glodavac, ali nije sanio bijozder  
(pfošnati kutnjaci) svezagije.
3. Jma raznjeno culo mirisa i duha
4. Jato je sporac

Stakor

1. Dve vrste: a) kucni stakor  
b) stakor selac.

2. Glodari sisarci

3. Pustosci izivadi

4. J bolesti sire.

5. Odbrana: macska, miso i stakor-  
lovke.  
Pustosenje sa kemijskim  
sredstvima



## A veréb és a fecske

1. 1. Az emeri települések körül el. Latmas.

2. Csöte kúpcsót

3. La'ba szögdecsele.

4. Allando' madarunk. Fészeklakó

5. Haszka, kora.

II. Lastarica

1. 3 vrste su poznate: rusogla lastarica  
crilborla lastarica  
dadaera breguica

2. Hasadt csörü'

3. Koltóro' madar'

4. Iglen hasznos. Kivülletet érdekel.

## Frabaci lastarica

1. 1. Zive oko čorječeg naselja.

2. Kupašt kljun

3. Doga su poskakivačke

4. Stalka ptica razje. Ne razpusta  
svoje gnjezdo.

5. Morst, šteta.

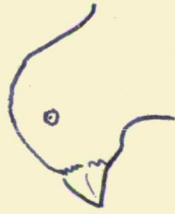
II. Fecske

3 faja ismert: fusti fecske  
rozlat fecske  
patti fecske

1. Jma zacepljena kljun

3. Ptica sjelica je.

4. Fecuka je korisna. Zaraduje zaštitu.





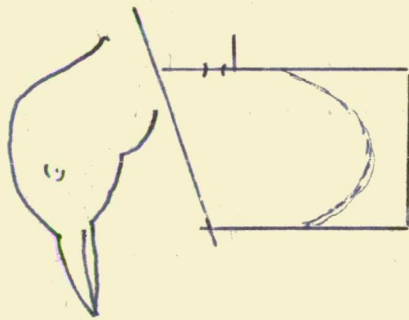
24.0ra.

## Acikerege

1. Fajtái közül legismertebb a szénacikerege
2. Csőre árcsőr
3. Rengeteg tovarat elpusztít  
ezért igen hasznos
4. Madárvédelem!
5. Hazai cinkefajták:  
a) kékacikerege  
b) tüdőpöccikerege  
c) őszapo  
d) barátcikerege

## Sienica

1. Menedu svojih vrstama je najpoznatiji velika sienica.
2. Ima šiljast kljun
3. Mnogo štetni kukca unište, zbog toga je jako koristan
4. Zaštita ptica!
5. Gornje vrste sienica:  
a) plava sienica  
b) jelova sienica





A hazi légy.

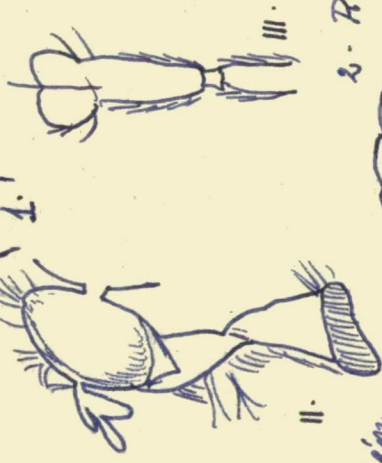
1. Testfelépítés

- Csajr  
Összetett szemek  
II. fej a szívókaral  
III. láb a tapadókoronggal  
~~szarvakkal~~  
billel  
IV. lárv  
V. báb.



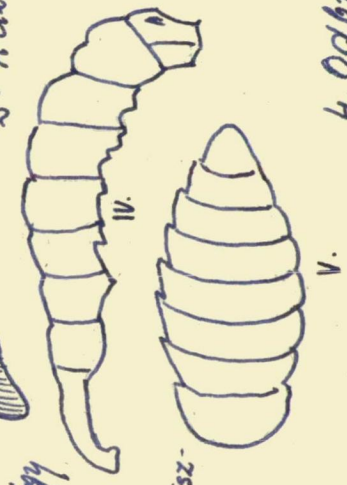
Dorzaca muha.

1. Grada tjela  
ticalo  
stozenoci  
II. glara satcalonaz  
III. bogga sa fastucicizna  
Ktila  
batice  
IV. licinka  
V. kukuljica



2. Fejlődése:  
pete — larva (nyu) — báb — légy

2. Razvitak:



3. Csaka tudatlan a lusa és pisz-  
kos embet tűri meg a legyet  
magakörül!

4. Fedkezés: tisztaság  
vegyserés

3. Szaro gluz, leziv i prjia cõrk  
trpiok sêb muha!

4. Odbrava: čistota  
Mezrijka



26.07A.

## A keresztos jrok.

1. Kett rovar nyolc laba van  
Homlokuk nyolc portszemre van

izelt lab'a fesus  
karakkal

2. A halot a potroha vegein  
lefo szoroszemles valadeka'  
fol kesziti

Csajrago'

3. Leqyek, szukyoqok pusztitoja

4. Szaporodas: petikkal } tortenik.  
5. Fejloedese : vedlessel }

## Pauk krstaš.

1. Nije iasekt osaz roga izra.  
Pa ciorokz djetu nalazimo osaz  
jednostatni ociju.

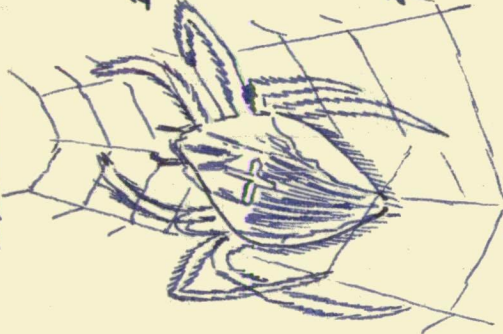
clankovite roge sa ceshastim  
pandzama.

3. Svoju rezu iz soka predjive  
bradavice sprezi, koja se nalazi  
na zadnjem djelu zadka.

uski organi

3. Pustositelj muha i komaraca.

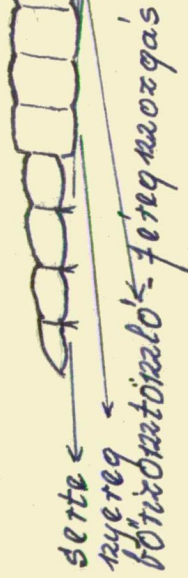
4. Raznozavaraye i jajica } se  
5. Razvrtak } dešava.





# A földigilisza

1. Teste gyűrűkből áll.



2. Földbe fullt csőszert járatainak el.

3. Szeme nincs, főre fényre érzékeny

4. Szaporodás: petékkel, regeneráció

5. Ragyon hasznos állat.

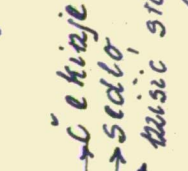
## A vakond

- 1) A vértelenyeskert nem szivessé látott, de így hasznos vendége

2. Teste a földalatti életmódhoz alkalmasnakodott.

# Kisná glista (Gujanica)

1. Tjelo joj se sastoji iz kolutica



2. Žive u prohodima, koje bušuju zemlju

3. Oči nema, ali joj koža na svetlost osjetljiva

4. Razmnožavanje: jajima, regeneracija

5. Nezna korisna životinja.

## Krtica

1. Nerado primamljiv, ali reosna korisna gost je vrta.

2. Tjelo joj se prilagodilo u podzemni način života

Acserebogár

1. Testét kemény kitin fedi

2. Testének felépítése: fej.

csáp

rágó

izelt láb

szárnyfedő

repülő szárny

potroh

3. Izelt lábú rovar, bogár

4. Légzőszervei: légcsővek

5. Szaporodás: petékkel

6. Fejlődése:

pete — lárv — báb — kifejlett bogár

Teljes átalakulás (TH. 69. a.)

7. Igaz kártevő!

Hrušt

1. Tílo ruu je pokriveno čvrstom kitinom.

2. Grada tjela: glava

tica

čeljust

prs

člankovite noge

zaštitna krila

krila za let

zadok

3. Člankovitac, insekt, buba

4. Organi zadisanje su dušici.

5. Razmnožavanje: jajima

6. Razvítak:

pete — larva — báb — kifejlett bogárjaje — ličinka — kukuljica — razvijena buba7. potpuna preobraz (Uděl. 69. st.)  
potpuna je stetan!



Az éti csiga

1. Testén megkülönböztetjük:

házat	}	fejét
tapogatók-szem		
redős állkapocs		
szelvények		

haslábat



1. Datjelu razlikujemo:

Kucicu (vaprakasta ljusura)  
glavu { pipala - oči  
Tožnata celjost  
tapavijerik (radula)

potplatasto stopalo

2. Feje és haslába, izom.

3. A veszes csigaházat a köpeny választja ki.

4. Belsőszemről szív mag' nse) hűvösnek csararula -  
táitap foglalt helyet.

5. Lédroszdrte: tudóüreg.

6. Petekkel szaporodik.

7. Genitelen, puhatestű.

8. Ragyótt hátt nemzokor. Rehol fogyasztjak.

9. Rokorai a házatlan, v. veztelen  
csigák. Háttékonyak.9. Stodnici su iznu goli pužeri, koji su  
štetni.Festivni puž

2. Glava i potplatasto stopalo je mišić.

3. Vaprakastu ljusuru izlucē plast.

4. U kantarji organ se nalaze (sice, crnažige -  
nica, bućeri) a zavojica kucice.

5. Organ za dišanje je: dišna supljina.

6. Razmnoza va se sa jajima.

7. Berikunjak - ne pušac.

8. Feću štetu na čini. Neqde se troše

# A virágok megporzása

1. Termés, csak akkor fejlődik a termőből, ha bibejére pollenrészecskék kerül.
2. A gyümölcsök virágjainak megporzása a belőlük táplálkozó rovarok révén.

## A hazi-méh

1. Megporzással a természet fokozza
2. Családokbani életét.
3. Teste a méz és virágpor gyűjtésére alkalmas.

A család tagjai: a) anya

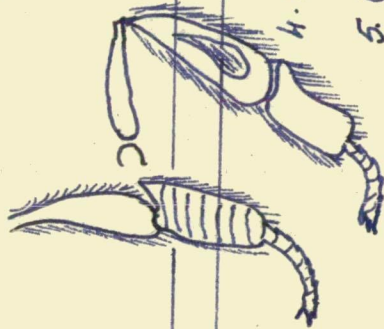
b) dolgozók

c) herék

nyalószívó szájzszer  
szájhólyag

4. Híazsmeringek - sejték - lepke
5. Fedekező szőre a fullonk.
6. Szaporodási peték
7. Fejlődése: átalakulás

Hefecske  
Hosátka



## 1. Operasívarje cvetova.

1. Plod samo tako nastane od plodnika, ako na tucak dospe cvetni prah.
2. Operasivanje cveta masih vocaka vise insekti. Mojise ga cvetni prahom i nektarom/hidne.

## II. Donaca pcela

1. Sa operasivanjem porcaraju plod
2. Zive u porodici.
3. Telo joj je pogodno za sakupljanje cvetnog praha i njega

Clanovi porodice: a) matice

b) radilice

c) trutovi

čehica  
kotarica

4. Viscane žljede - ćelije - saće.

5. Organ odbrane joj zaoka.
6. Rezanje zaranje. fajina
7. Razvitak: perobrada



# A tulipán

1. Hagymája, gyökérzete hasakló a vörös-hagymákéhoz

2. Levelerezete párhuzamos

3. Virág: Csészelével, kúcsosak  
6 lepellevél,  
6 magypontokú poró

4. Termése: tokttermés

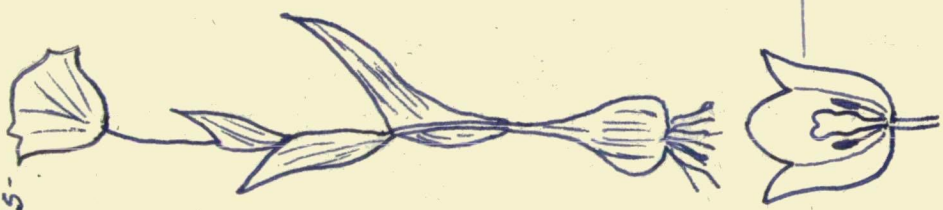
# Lala

1. Lukovica i korenje je slicno kao kod cvetnog luka

2. Zelen listovi su paralelni

3. Cvet:  
časice listice kupa  
6 pokrovni listova  
6 prasnika, sa reliknom prasnikom  
Hesicor.

4. Plod je: tobolac



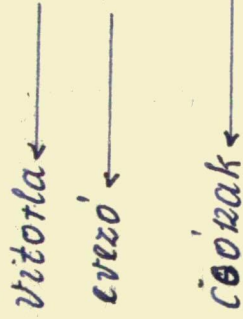
A virág kereszt-  
metszete ←

→ Poprèkzi prèsek cveta.

A veteznénytorso' és a bab

1. A veteznénytorso' egyenes, lagyszaru' növény
2. Levéljei párosan szárnyalt összetettek

3. Pillangós virág:

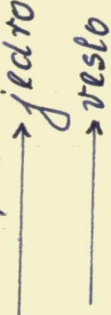


4. Termése: hüvely
5. Borsó fajták: cukorborso', velőborso'
6. Bab fajták: borsóbab, harósbab

Újszerű grášak i gráh

1. Újszerű grášak je jednogodišnja biljka zeljastog stabla
2. Listovi su parno perasto složeni

3. Leptirasti cvet:



čun

4. Plod je mahunasti
5. Prste gráška: slatki grášak, kraljevi grášak
6. Prste graha: žutunasti gráh



Állatok

Házasított.

Házasság, házasság

Kátholik

Odoráció

Reodóció

Stetse

jub kutya

fecske

egér

óra pas

lastarica

szőlő

szarvasmarha

herceg

katholik

szőlő

sienica

szőlő

lo macska

herceg

leány

koraj, macska

kaut krtas

szőlő

galamb, tyúk, kacsa

herceg

eti csiga

dorzaci zec

golub holos, patka

szőlő

macska

herceg

eti csiga

golub holos, patka

goluska

szőlő

Házasság

taplak (tej hús, zsír, méz, tojás stb.)

ipari nyelviség (fő, toll, gyapjú, nyász stb.)

trágya, istállótrágya stb.)

erő, iga, vész, stb.)

szőlő

egyéb segítés (örök, radaszat, kátholik, itása stb.)

földelke (export)

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

szőlő

### Összefoglalás.

Az értekezés szerbhorvát nemzetiségű iskoláink pedagógiai problémáival foglalkozik, kiemelten az oktatás kérdéseivel, ezen belül a kétnyelvű tanítás értelmezésével, az értelmezések bírálatával, majd a katymári szerbhorvát nemzetiségű iskola kétnyelvű tanításának elméleti és gyakorlati kérdéseivel és eredményeivel.

A kétnyelvű tanítást egész oktatásügyünk, ezen belül szerbhorvát nemzetiségű iskoláink fejlődésének eredményeként mutatja be, bírálva annak kezdeti hibáit, fogyatékosságait. A kétnyelvű tanítás újszerűsége miatt több, eddig ismeretlen didaktikai és pszichológiai problémát vet fel, amelyek megoldása égető szükséggé vált.

Jugoszláviai tapasztalatok alapján betekintést nyújt az ott folyó gyakorlatokra, koncepciókra, egybevetve azokat a hazai értelmezéssel és gyakorlattal. Rámutat (annak) káros, nem kívánt következményeire, azokat bírálva mutatja be a katymári szerbhorvát iskolában 1960 óta végzett kísérletek eredményeként született kezdeti elméleti és gyakorlati eredményeket.

A bemutatott gyakorlat kellő elméleti megalapozással biztosíthatja a kétnyelvű tanítás célját, ; általános iskoláinkból kikerülő fiatalok képesek legyenek ~~egy~~ magyar, <sup>és</sup> mint szerbhorvát nyelven, az általános iskola nyújtotta műveltségi szinten magukat kifejezni és megértetni. Ez a forma a nemzetiségi jogok legmesszebbmenő tiszteletben tartása mellett a magyar nyelv elsajátíttatásával biztosítani tudja nemzetiségeink társadalmi, politikai, kulturális egyenjogúságát. A kétnyelvű tanítás bevezetése szükségszerű, nemzetiségeink objektív helyzetéből adódóan. Sértetlenül hagyva a nemzetiségi anyanyelven való művelődés jogát és lehetőségét, marxista-leninista nemzetiségi politika bázisán szünteti meg a nemzetiségi egy-nyelvűség hátrányát.

A kétnyelvű tanítás kibontakozását hátráltatja az a körülmény,



hogy még számos didaktikai, pszichológiai és módszertani kérdés vár megoldásra. E szerény kezdeményezés is ezt szolgálja. Az elméleti kérdések tisztázására szélesebbkörű kísérletezésre és az elméleti szakemberek bevonására lenne szükség, így a ma még csak hipotézisként megfogalmazott tételek gyakorlati igazolást és elméleti megerősítést nyernének. A kétnyelvű tanítás kibontakozásához ezen túlmenően szükség lenne megfelelő segédeszközök/kétnyelvű tankönyv, munkafüzetek, szaktárgyi módszerek/kimunkálására.

Ezek mellett azonban szükség lenne nemzetiségi iskoláink szervezeti kereteinek felülvizsgálatára és módosítására. Nevelési szempontból nem egészséges a nemzetiségi tanulók külön, önálló nemzetiségi iskolákban történő nevelése, oktatása. Ez ellentmondásban van szocialista életünkkel, nemzetiségi és nem-nemzetiségi dolgozók építőmunkájával, nem szolgálja a magyar és nemzetiségi dolgozók testvériségének és barátságának elmélyítését, ifjúságunkban az igaz hazafiság, a proletár internacionalizmus eszméjének tudatosítását, Jugoszláviai tapasztalatok meggyőzően igazolják, a két, vagy több nemzetiséghez tartozó gyermekek közös nevelésének előnyeit és pozitívumait. Népgazdasági szempontból sem rendtábilis a külön, önálló nemzetiségi iskolák fenntartása és működtetése. Tagozatos iskolák létesítése nem mond ellent marxista-leninista nemzetiségi politikánknak.

Nemzetiségi iskoláink tartalmi, szervezeti és pedagógiai problémái csak úgy nyerhetnek megoldást, ha tanügyi szerveink mellett társadalmi, politikai szerveink is behatobb vizsgálat tárgyává teszik nemzetiségi oktatásunkat. Különösen vonatkozik ez a szerbhorvát tannyelvű nemzetiségi iskoláinkra, tekintve, hogy a szerbhorvát nyelvoktatásnak hazánkban nincsenek évtizedes tapasztalatai, amelyekből merithetne akár az elméleti, akár a gyakorlati kérdésekkel foglalkozó szakember. A kétnyelvű tanítás pedagógiai, pszichológiai problémáinak megoldása, nemzetiségi iskoláink szervezeti kereteinek

felülvizsgálata és módosítása lehetővé tenné sokkal több gyermek bevonását a szerbhorvát nyelv oktatásában. Ez napjainkban a két szomszédos baráti ország egyre mélyülő és szélesedő együttműködésének és barátságának szempontjából sem közömbös. Intenzívebb mértékben lehetne kihasználni<sup>a</sup> szerbhorvát nyelvű vidékek természetes nyelv<sup>v</sup> bázisát, a szomszéd népek nyelvének, kulturájának megismerése céljából.

A tények figyelmen kívül hagyását jelentené, ha nem látnánk be, hogy a katymári elméletnek és gyakorlatnak számos buktatója van. Ezek azonban kellő felkészülés<sup>sel</sup>, alapos körtekintés<sup>sel</sup> és céltudatos tervezéssel kikerülhetők. A kétnyelvű tanításnak ez a formája a nevelő számára nagy megterhelést jelent. Ez a szükséges segédletek kimunkálása után csökken, de végleg nem szűnik meg. A többlet munka, a fáradtság az eredményt tartva szem előtt, megéri. A kétnyelvű tanítás, mint nyelvtanulási mód szer sem vetendő el, mert a tanulóknak ugyanis minden órán lehetőséget adunk az aktív nyelvhasználatra. A kétnyelvű óra-vezetés és ismeret<sup>(s)</sup> szerzés nem vezet a szaktárgyi ismeret színvonalának süllyedéséhez. Ellenkezőleg, az ismereteket szilárdabbá és tartósabbá teszi. Ezt a katymári iskola eredményei igazolják. Évek óta, 1963-tól nincs bukott tanulója. Az iskola átlaga a legutóbbi 4 évet véve alapul 4- 4,1 között mozog. A legutóbbi 4 évben a 8. osztály<sup>(s)</sup> átlaga 4,2 és 4,5 között mozgott. Ez a magas iskola és osztály átlag a kétnyelvű tanítás eredményességének tudható be.

A további kutatás előtt álló feladatok között első helyen a nemzetiségi tanulók hazafias és internacionalista nevelésének kérdései állnak. Ki kell dolgozni azokat a speciális formákat, amelyek segítségével olyan fiatalokat nevelhetünk, akiknek kulturája formájában nemzetiségi, tartalmában pedig szocialista. Legyenek büszkék hazájukra, a Magyar Népköztársaságra, szocialista vívmányainkra, ugyanakkor szeressék nemzetiségi nyelvüket, szokásaikat, kulturájukat. Tudják élvezni és szeretni Arany János izes, szép magyar nyelvét,



és tudjanak mély gyűlöletet érezni a fasizmus iránt, Ivan Goran Kova  
cic "Tömegsir"-jat olvasva. Váljon hitükké ~~W. H. Auden~~ <sup>T. H. M.</sup> szép mondata:  
"Szívet cseréljen az, ki hazát cserél."

A nevelés kérdései mellett tovább kell lépni a kétnyelvű ok-  
tatás tartalmi és módszerbeli kérdéseinek tisztázásában. Mindezekkel  
nemzetiségi oktatásunk sajátos problémáinak <sup>reik</sup> megoldásával járulunk  
hozzá iskolareformunk megvalósításához és sikeréhez.

/x.-el jelzett irodalom.

- /x.1. Az Általános Iskolai Tanulók Tervszerű Nevelésének Programja.  
/Nevelési Terv/Tankönyvkiadó, Budapest 1963. 9.old.
- /x.2. Az Általános Iskolai Tanulók Tervszerű Nevelésének Programja.  
/Nevelési Terv/Tankönyvkiadó, Budapest 1963.9.old.
- /x.3. A Magyar Kommunista Párt Programjavaslata./Felszabadulás 1944  
szeptember 26- 1945. április 4. Dokumentumok./Szikra. 1955.  
174-175.old.
- /x.4. Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.1945-1958.I.kötet 37.old.  
Közgazdasági és Jogi Kiadó.1960.
- /x.5. Szerbhorvát Gimnázium irattára. Budapest.
- /x.6. Köznevelés. A V.K.M. Rendeletei és Közleményei. III.éf. 21.sz.
- /x.7.Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.1945-1948. I.kötet 32.old.  
Közgazdasági és Jogi Kiadó. 1960.
- /x.8. A Magyar Népköztársaság Alkotmánya, 58. old. Közgazdasági és  
Jogi Kiadó. Budapest.
- /x.9. A Magyar Dolgozók Pártjána K.V.<sup>1956</sup> május 21.-i határozata. Művelő-  
désügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztályának iratanyagából.
- /x.10.Rétfalvi Teofil:A nemzetiségi pedagógus iskolán kívüli munkája".  
Művelődésügyünk/Bács-Kiskun M.Tanács V.B. Műv. Osztályának kiad-  
ványa./ 1964. 6.sz. 52.old.
- /x.11.Művelődésügyi Minisztérium Köznevelési Főosztályának iratanya-  
gából.
- /x.12.Vendég Sándor:" A tanulók kétnyelvűsége nemzetiségi iskoláink-  
ban. Pedagógiai Szemle, 1961.7-8.szám.632.old.
- x. 13.Vendég Sándor:" A tanulók kétnyelvűsége nemzetiségi iskoláink-  
ban. Pedagógiai Szemle, 1961. 7-8.szám. 635.old.
- /x.14.Uo.642.old.
- /x.15.Kővágó László:Feljegyzés a szlovák, román, szerbhorvát nyelv ta-  
nitásáról és a kétnyelvű oktatásról./Kézirat/
- /x.16.Bács-Kiskun M. Tanács V.B. Művelődésügyi Osztályának 1960. ju-  
nius 18-án kelt;31645/10/1960.sz. leiratából.



/x.17.Délszláv tan. ny. Ált. Iskola irattárából, Katymár. Okt. sz:  
109/1960.

/x.18.Uo. 109/1960. Ikt.sz.

/x.19.Tanterv, a nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolák számára  
Művelődésügyi Minisztérium sokszorosított kiadványa. Budapest.  
1964. 1.old.

/x.20.Uo.3.old.

/x.21.Socijalistička Republika Srbija. Zavod za Osnovno Obrazovanje  
i Obrazovanje Nastavnika- sokszorosított kiadványa.1641.sz.  
1966. X.5. 2.old.

/x.22.Uo.2.old.

/x.23.Gulka Géza:Društveni značaj dvojezične pedagoške aktivnosti u  
školama. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966.10.sz. 567.old.

/x.24.Fekete Bertalan: A kétnyelvű tanítás problematikája. Művelődés-  
ügyünk/ Bács-Kiskun M.Tanács V.B. Művelődésügyi Osztályának kiad-  
ványa/1964.6.sz.33. old.

/x.25.Dr. Nagy Jozsef-Kunstár János/Szeged/ Az orosz íráskészség kiala-  
kitásának néhány problémája. Idegen Ny. T. VII.évf. 4. sz. 110.o.

/x.26.Uo.110. old.

/x.27.Uo.111.old.

/x.28.Uo.111. old.

/x.29.Uo.111.old.

/x.30.Uo.111.old.

/x.31.Uo.111.old.

/x.32.Uo.112.old.

/x.33.~~Dr.~~ Nagy Sándor. Pedagogia III. Az oktatás elmélete. Második kia-  
dás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1961. 147.old.

/x.34.Nagy Sándor. Pedagogia III. Az oktatás elmélete. Második kiadás.  
Tankönyvkiadó. Budapest,1961.85. old.

\*x.35.Dr.Nagy Sándor. Pedagogia III. Az oktatás elmélete. Második kia-  
dás. Tankönyvkiadó-Budapest. 1961.85. old.

/x.36.Dr.Kardos Lajos. Általános pszichologia. Tankönyvkiadó.1964.

138. old.

/x.37.Dr.Nagy Sándor.Pedagogia III. Az oktatás elmálete. Második kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest 1961. old.

/x.38.G.Havas Katalin. Logika. Egyetemi egységes jegyzet. Tankönyvkiadó.1964. 24.old.

/x.39.Uo.24.old.

/x.40.Uo.25.old.

/x.41.Uo.35.old.

/x.42.Dr.Kardos Lajos. Általános pszichologia. Tankönyvkiadó.1964.  
109.old.

/x.43.Uo.109.old.

/x.44.Dr.Nagy Sándor. Pedagogia III. Az oktatás elmélete. Második kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest.1964.181.old.

/x.45.Vujkov István. Számtan és mértan tanításának/kétnyelvű/ problémái és tapasztalatai. Kézirat.



Irodalom

- A  
V Marxista filozofia alapjai. Kossuth Könyvkiadó. 1963.
- Ágoston György. Pedagogia I. A nevelés elmélete. Harmadik kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. 1962.
- Ágoston György-Jausz Béla. Pedagogia II. A nevelés elmélete. Tankönyvkiadó, Budapest. 1964.
- Ágoston György. A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Második kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. 1962.
- Marx-Engels-Lenin-Sztalin. A nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest 1963.
- I.V.Sztalin. Marxizmus és a nemzeti kérdés. Művei második kötet. Szikra. 1949. Budapest.
- V.I.Lenin. Összes művei, 2.7.8.10.12. kötet.
- D.B. Elkonyin. Gyermeklélektan. Tankönyvkiadó, Budapest 1964.
- Dr. Kelemen László. A Pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1967
- Vincze László. Vizsgálati módszerek a lélektanban. A <sup>e</sup>tész. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.
- Dr. Lénárd Ferenc. A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó 1964.
- Fizika az általános iskolák 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó Budapest
- Kémia az általános iskolák 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó Budapest
- Élővilág az általános iskolák 5. osztálya számára. Tankönyvkiadó Budapest.
- Élővilág az általános iskolák/~~számá~~<sup>ra</sup> 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Számítan-mértan az általános iskolák 5. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dr. Nagy Sándor. Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról.

Pedagogiai Szemle, 1963.7-8.sz.

V.Sztrezikozin. Az új iskola módszertani kultúrája. Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái. Budapest.1961 c. kötetben.

Szokolyszky István. Változtatások a tanítási óra szerkezetében és módszereiben. Pedagógiai Szemle, 1962. 2. sz.

Kornidesz Mihály-Kurucz Imre. Az iskolareform a megvalósítás útján Budapest, 1966.

Köznevelés 1963-évi számainak; A tanítási óra c. rovata.

#### Külföldi irodalom

Geza Gulka, Društveni značaj dvojezične pedagoške aktivnosti u školama. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Andraš David, Problemi sistematičnosti i planske usmerenosti zajedničkog vaspitavanja u vojvođanskim školama. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Elemer Brunet, Neki problemi zajedničkog vaspitavanja dece različitih narodnosti u Vojvodini. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Borde Đurić, Stanovi nastavnika prema zajedničkom vaspitavanju i nacionalne predstave učenika teritorijalne škole. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Ferenc Seljpeš, Organizacija slobodnih aktivnosti u teritorijalnim školama. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Ferenc Bodrogvari, Zapažanja o odnosu mišljenja i dvojezičnosti na osnovu testova asocijacije. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966. 10. sz.

Bodrogvari Ferenc, Anyanyelvünk társadalmi szerepe. Školski Život, Subotica, 1966. 4-5. sz.

Ferenc Bodrogvari, Zavisnost dvojezičnog vaspitno-obrazovnog rada od shvatanja pojma i funkcije značenja. Pedagoška Stvarnost, 1967. 5. sz. Novi-Sad.

Dr. Smiljka Vasić, Dvojezičnost i razvitak govora. Pedagoška-Stvarnost, 1967. 7. sz. Novi-Sad.



Nikola Kociš, Srpskohrvatski jezik u školama narodnosti. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1967. 6.sz.

Ferenc Bodrogvari: O dvojezičnoj nastavi. Pedagoška Stvarnost, Novi Sad. 1966.7. sz.

Janosi Gabor, Specifičnost društvenog vaspitavanja u uslovima zajedničkog školovanja učenika različitih narodnosti. Pedagoška Stvarnost, Novi-Sad. 1966.3.sz.

Jugoslovenski Zavod za Proučavanje Školskih i Prosvetnih Pitanja, Zajedničko Vaspitavanje i obrazovanje učenika različitih narodnosti u školama sa više nastavnih jezika./Materijal sa saveznog seminara, održanog u Subotici od 15.do 17. novembra 1965. godine./ Beograd, januara 1966.

Zavod Za Unapređenje opšteg i Stručnog Obrazovanja A.P.V.-e.

Vaspitni i obrazovni problemi u školama sa više nastavnih jezika u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini. Novi-Sad, jula 1961. godine.

Sekretarijat Saveznog Izvršnog Veka Za Prosvetu i Kulturu. Dvojezičnost nastave i života škole. Beograd juli 1962.

Orasnik Ivo, Obrazovanje učitelja za dvojezičnu nastavu i za širu dvojezičnu pedagošku aktivnost./Zavod Za Unapređenje Opsteg i Stručnog Obrazovanja A.P.V.- sokszorosított kiadványa./

Sbudička Praksa, kao specifičan oblik dvojezične nastave u stručnim školama./A Szabadkán működő Prosvetno-Pedagoški Zavod sokszorosított kiadványa/

Sožitje med učenci slov.in madz. narodnosti. Sestavil: Bela Horvat pedagoški svetnik. Murska Sobota, 1965.

Družbeno-politički okviri in pedagoško-didaktički rezultati dvojezičnega pouka. Izdala Komisija Za Obmejna in Narodnosna Vprašanja OO SzDL Maribor, 1964.

Predmetnik in učni nacrt za dvojezične Madarsko-Slovenske osnovne škole V SR Sloveniji. Ljubljana 1963.

T a r t a l o m.

Bevezetés.....	1.old.
I.Fejezet. Szerbhorvát nemzetiségi iskoláink fejlődésének vázlatos történelmi áttekintése 1945-től napjainkig.....	8. "
1.Nemzetiségi iskolák helyzete.1966-1967.....	22."
Óvodák,gimnáziumok, diákkotthonok.....	23."
Pedagógusképzés.....	24."
2.Tantervek és tankönyvek.....	24."
3. Felügyelet és továbbképzés.....	25."
4.Az oktató-nevelő munka---.....	26."
A nemzetiségi óvodák főbb adatai.....	27."
Nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolák főbb adatai az 1966-67. tanévben.....	28."
A szerbhorvát tanítási nyelvű és nyelvoktató általános iskolák, valamint az anyanyelvi oktatásban résztvevő ta- mulók számának alakulása felszabadulásunktól napjainkig..	29."
A nemzetiségi gimnáziumok főbb adatai.....	30."
II.Fejezet. A kétnyelvű tanítás bevezetésének indokai nem- zetiségi iskoláinkban.....	31."
III.Fejezet. A kétnyelvű tanítás értelmezése.....	37."
1.A kétnyelvű tanítás hazai értelmezése és ennek tükröző- dése nemzetiségi iskoláink óratervében.....	37."
Óraterv a nemzetiségi tanítási nyelvű osztott általá- nos iskolák számára.....	41."
2.A kétnyelvű tanítás értelmezése a Jugoszláv Szövetségi köztársaság egyes területein.....	42."
a/Tágabb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat.....	44."
b/Szűkebb értelemben vett kétnyelvűségi gyakorlat.....	46."
3.A kétnyelvű tanítás értelmezése a Szlovén Népköztársaság kétnyelvű iskoláiban.....	48."



Szociogramok bemutatása.....	52. old.
Óraterv felépítése.....	56. "
IV. Fejezet. A kétnyelvű tanítás jelenlegi értelmezésének bírálata hazai és külföldi tapasztalatok alapján.....	58. "
V. Fejezet. Anyanyelvi és magyar íráskészség felmérés eredményei szerbhorvát nemzetiségi iskoláinkban.....	67. "
1. számú osztályonkénti kimutatás.....	82. "
2. számú osztályonkénti kimutatás.....	84. "
Megjegyzések a jugoszláviai kétnyelvű tanítás gyakorla- tához.....	86. "
VI. Fejezet. A kétnyelvű tanítás értelmezése és gyakorlata a Katymári Szerbhorvát és Magyar Tanítási Nyelvű/kétnyelvű/ Általános Iskolában.....	89. "
Elméleti kérdések.....	92. "
1. A kétnyelvű tanítás és a didaktikai alapelvek.....	94. "
Tudományosság elve.....	95. "
A tanulók tudatosságának és aktivitásának elve.....	96. "
Szemléletesség elve.....	98. "
Elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve.....	100. "
Az oktatás rendszerességének elve.....	102. "
Az ismeretek tartós elsajátításának elve.....	105. "
Az oktatás érthetőségének elve.....	106. "
Általános elv és a tanulókkal való egyéni bánásmód.....	107. "
2. A kétnyelvű tanítás logikai kérdései.....	107. "
3. A kétnyelvű/tanítás/ gondolkodás-lélektanáról.....	112. "
Kétnyelvű fogalmak felidézése és asszociációja.....	117. "
A gyakorlat.....	122. "
A kétnyelvű tankönyv.....	126. "
Kétnyelvű fizika óra leírása.....	130. "
Kétnyelvű kémia óra leírása.....	136. "
Kétnyelvű számtan óra leírása.....	142. "

Táblai vázlatok az általános iskola 5. osztály élővilág tantárgyá nak kétnyelvű tanításához.....	149.old.	
Összefoglalás.....	182.	"
/x-el jelzett irodalom.....	186.	"
Irodalom.....	189.	"
Tartalom.....	192.	"